

T.C.  
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ERGENLERDE ÖZ YETERLİLİK İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ  
ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÜST BİLİŞLERİN ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL DAĞDEVİRAN

DANIŞMAN  
DOÇ. DR. MEHMET ALİ YILDIZ

ADYAMAN, 2024

## ÖZET

### ERGENLERDE ÖZ YETERLİLİK İLE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÜST BİLİŞLERİN ARACI ROLÜ

**Hilal DAĞDEVİRAN**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağustos/2024, Sayfa:116**

**Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIZ**

Bu çalışmanın amacı, ergenlerde öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında üst bilişlerin aracılığının olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılında Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 252'si kız (%51,1) ve 241'i erkek olan (%48,9) toplam 493 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan örneklem grubundaki öğrencilerin yaş aralığı 13-19, yaş ortalaması 15,36 ve standart sapması 1,20'dir. Çalışmanın verileri "Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği", "Üst Biliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)", "Yaşam Doyumu Ölçeği", "Ergenler İçin Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ)" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 programından faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ergenlerin öznel iyi oluşları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ergenlerin öz yeterlikleri ile üst bilişleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterliğin olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik ile olumsuz üst endişeler ve batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öznel iyi oluş ile olumsuz üst endişeler arasında negatif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak öznel iyi oluşun üst biliş alt boyutlarından olan olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öznel iyi oluş düzeyinin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye üst biliş alt boyutlarından sadece olumsuz üst endişeler anlamlı düzeyde aracılık etmektedir. Diğer alt boyutların (olumlu üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ve bilişsel izleme) bu ilişkiye anlamlı düzeyde aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırmacılara, alanda çalışan uzmanlara ve ebeveynlere önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlik; Öznel iyi oluş; Üst biliş; Ergenler.

## ABSTRACT

### THE MEDIATING ROLE OF METACOGNITIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY AND SUBJECTIVE WELL-BEING IN ADOLESCENTS

Hilal DAĞDEVİRAN

Department of Educational Sciences

Adıyaman University, Graduate Education Institute, August/2024, Page:116

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali YILDIZ

This study aims to examine whether metacognitions mediate the relationship between self-efficacy and subjective well-being in adolescents. The study group consisted of 493 high school students, 252 girls (51,1%) and 241 boys (48,9%), studying in various secondary education institutions in Battalgazi district of Malatya province in 2022-2023. The age range of the students in the sample group participating in the study was 13-19, the mean age was 15,36 and the standard deviation was 1,20. The data of the study were obtained by using the "Self-Efficacy Scale for Children", "Metacognition Scale-Child and Adolescent Form (MCQ-30)", "Life Satisfaction Scale", "Positive and Negative Affect Scale for Adolescents (PANAS-A)" and "Personal Information Form". The SPSS 23 program was used to analyze the research data. According to the results of the analysis, there is a significant positive relationship between adolescents' subjective well-being and self-efficacy perceptions. There is a significant relationship between adolescents' self-efficacy perceptions and metacognitions. Self-efficacy was found to have a significant positive relationship with positive metacognitions and cognitive monitoring sub-dimensions. A significant negative relationship exists between self-efficacy and negative metacognitive beliefs and superstition beliefs, punishment and responsibility beliefs. There was a significant negative relationship between subjective well-being and negative metacognitive beliefs, and a significant negative relationship between subjective well-being and superstitions, punishment and responsibility beliefs. However, it was concluded that there was no significant relationship between subjective well-being and positive metacognitive beliefs and cognitive monitoring, which are sub-dimensions of metacognition. It was found that the level of subjective well-being, which is the dependent variable of the study, did not differ significantly between male and female students. The relationship between self-efficacy and subjective well-being was only significantly mediated by the sub-dimension of negative metacognition. It was concluded that the other sub-dimensions (positive metacognitions, superstition beliefs, punishment and responsibility beliefs, and cognitive monitoring) did not mediate this relationship at a significant level. The findings were discussed in the context of the relevant literature and recommendations were made for researchers, practitioners and parents.

**Keywords:** Self-efficacy; Subjective well-being; Metacognition; Adolescents.

## TEŞEKKÜR

Yolumun lisans eğitiminde kesiştiği ve yüksek lisans eğitimi sürecimde de öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı zamanda bana süreç boyunca her zaman motivasyon kaynağı oldunuz. Yüksek lisans sürecimin en büyük şansı sizin gibi bir danışman hocamın olmasıydı. İyi ki varsınız.

Yüksek lisans tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Ahmet TANHAN ve Doç. Dr. Sezai DEMİR'e kıymetli geri bildirimleri ve yardımları için teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan burada isimlerini saymadığım kıymetli okul idarecilerine, öğretmenlere ve psikolojik danışman meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ile hayatıma giren ve sürecin bütün zorluklarına rağmen destekleri ile yanımda olan hem arkadaşım hem de kıymetli meslektaşım Hazal DEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Lisans eğitiminde ve yüksek lisans eğitiminde bana yol arkadaşı olan ve aynı zamanda kıymetli meslektaşım olan Mehmet Eren KÜÇÜKDOĞAN'a teşekkür ederim.

Eğitim süreci boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bana moral ve motivasyon sağlayan kıymetli dostum Fırat SÜER'e teşekkür ederim.

Lisans eğitiminde birlikte yol aldığımız ve yüksek lisans sürecimde de bana desteklerinden dolayı kıymetli meslektaşım Muhammed İZCİ'ye teşekkür ederim.

Destekleri ile her zaman yanımda olan kıymetli meslektaşım Battal Gazi COŞKUN'a da teşekkürü borç bilirim.

Belki de hayatımın en zorlu süreci olan 6 Şubat depremlerinde yolumun kesiştiği ve her zaman desteğini yanımda hissettiğim, iyi dilekleri ile beni motive eden, mutlu veya mutsuz her anımda yanımda olan kıymetli dostum Tugay SERT'e teşekkür ederim. Yollarımız kötü bir yaşanmışlıkla kesişmiş olsa da sürecin bana kattığı en kıymetli şey senin varlığın oldu.

Son ve en özel teşekkürü de bütün hayatım boyunca desteklerini her zaman yanımda hissettiğim canım aileme ediyorum. Burada isimlerini birer birer saymak ve hayatımda ne kadar kıymetli olduklarını tekrar hatırlatmak isterim. Her zaman dağ gibi yanımda olan canım babam Eşref DAĞDEVİRAN'a, ilk doğduğum günden bugüne bana sonsuz emekler harcayan biricik annem Zeliha DAĞDEVİRAN'a, bana hem bir arkadaş hem de sırdaş olan biricik ablam Medine DAĞDEVİRAN'a, azmi ile bana örnek olan kıymetli abim Osman

DAĞDEVİRAN'a, süreç boyunca kahrımı çeken naif kardeşim Hasret DAĞDEVİRAN'a, ağırbaşlılığıyla ve bana karşı saygısıyla örnek olan canım kardeşim Furkan DAĞDEVİRAN'a ve ne kadar büyüse de gözümde hep minik olan süreçte de minikliğine rağmen kocaman destek sağlayan canım kardeşim Zeynep DAĞDEVİRAN'a teşekkür ederim. Hayattaki en büyük şansım sizin gibi bir ailemin olmasıydı. Hepinize sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Hilal DAĞDEVİRAN

Ağustos, 2024



## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....  
Hilal DAĞDEVİRAN

## İÇİNDEKİLER

|   | Sayfa |
|---|-------|
| BAŞLIK SAYFASI .....  | i     |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....                                 | ii    |
| ÖZET .....  | iii   |
| ABSTRACT .....  | iv    |
| TEŞEKKÜR.....   | v     |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....            | vii   |
| İÇİNDEKİLER.....  | viii  |
| TABLolar DİZİNİ .....                                       | xi    |
| ŞEKİLLER DİZİNİ.....  | xii   |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....                         | xiii  |
| 1. GİRİŞ.....   | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....                                   | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                                | 6     |
| 1.2.1. Alt problemler .....                                 | 7     |
| 1.3. Sayıtlar .....   | 7     |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....                               | 7     |
| 1.5. Sınırlılıklar.....                                     | 9     |
| 1.6. Tanımlar.....  | 10    |
| 2. İLGİLİ ALAN YAZIN.....                                   | 11    |
| 2.1. Öznel İyi Oluş.....                                    | 11    |
| 2.1.1. Öznel iyi oluşun alt boyutları .....                 | 13    |
| 2.1.1.1. Duygusal boyut.....                                | 13    |
| 2.1.1.2. Bilişsel boyut .....                               | 14    |
| 2.1.2. Öznel iyi oluş kuramları .....                       | 16    |
| 2.1.2.1. Erek kuramı.....                                   | 16    |
| 2.1.2.2. Etkinlik kuramı.....                               | 17    |
| 2.1.2.3. Uyum kuramı.....                                   | 17    |
| 2.1.2.4. Yukarıdan aşağıya-aşağıdan yukarıya kuramları..... | 18    |
| 2.1.2.5. Yargı kuramları .....                              | 18    |
| 2.1.3. Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar ..... | 19    |
| 2.2. Öz Yeterlik .....                                      | 21    |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.1. Öz yeterliğin temel ilkeleri.....                           | 22 |
| 2.2.1.1. Karşılıklı belirleyicilik .....                           | 22 |
| 2.2.1.2. Sembolleştirme kapasitesi .....                           | 22 |
| 2.2.1.3. Öngörü kapasitesi.....                                    | 22 |
| 2.2.1.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi.....                           | 22 |
| 2.2.1.5. Öz düzenleme kapasitesi.....                              | 23 |
| 2.2.1.6. Öz yargılama kapasitesi.....                              | 23 |
| 2.2.1.7. Öz yeterlik.....  | 23 |
| 2.2.2. Öz yeterlik kaynakları .....                                | 23 |
| 2.2.2.1. Başarı deneyimleri (doğrudan yaşantılar) .....            | 24 |
| 2.2.2.2. Model alma (dolaylı yaşantılar) .....                     | 24 |
| 2.2.2.3.Sözel ikna .....   | 24 |
| 2.2.2.4. Fizyolojik ve psikolojik durumlar .....                   | 24 |
| 2.2.3. Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar .....             | 25 |
| 2.3. Üst Biliş .....   | 29 |
| 2.3.1. Üst bilişin boyutları .....                                 | 31 |
| 2.3.1.1. Üst bilişsel bilgi.....                                   | 31 |
| 2.3.1.2. Üst bilişsel kontrol.....                                 | 32 |
| 2.3.1.3. Üst bilişsel izleme.....                                  | 33 |
| 2.3.2. Üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalar .....               | 33 |
| 3. YÖNTEM .....  | 38 |
| 3.1. Araştırmanın Deseni .....                                     | 38 |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 38 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                   | 40 |
| 3.3.1. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği .....                      | 40 |
| 3.3.2. Üst biliş ölçeği-çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE).....         | 40 |
| 3.3.3. Ergenler için pozitif ve negatif duygu ölçeği (EİPNDÖ)..... | 41 |
| 3.3.4. Yaşam doyumu ölçeği .....                                   | 42 |
| 3.3.5. Kişisel bilgi formu.....                                    | 42 |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                                     | 42 |
| 3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi .....                         | 43 |
| 4. BULGULAR.....   | 45 |
| 4.1. Aracılık Analizinin Temel Varsayım Bulguları.....             | 45 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....   | 45 |
| 4.3. Aracılık Analizine Dair Bulgular .....   | 47 |
| 4.3.1. Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst biliş alt boyutlarının<br>aracılık analizi sonuçları..... | 47 |
| 5. TARTIŞMA VE SONUÇ .....  | 51 |
| 5.1. Sonuç .....  | 56 |
| 5.2. Öneriler .....   | 57 |
| 5.2.1. Alan uzmanlarına öneriler .....  | 57 |
| 5.2.2. Ebeveynlere öneriler .....   | 58 |
| 5.2.3. İlerideki araştırmacılara öneriler .....   | 58 |
| KAYNAKÇA .....  | 60 |
| EKLER   |    |
| ÖZGEÇMİŞ  |    |

## TABLolar DİZİNİ

### Sayfa

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri .....  | 39 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Araştırmaya katılan öğrencilerin toplamının, her bir ölçekten elde edilen, en düşük ve en yüksek puanları, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri ..... | 46 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Araştırmanın değişkenleri arasındaki pearson korelasyon katsayısı değerleri .....  | 46 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Öz yeterliğin üst bilişler aracılığıyla öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkileri ile spesifik dolaylı etkilerinin karşılaştırmaları .....  | 49 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

- Şekil 3.1.** Çalışma kapsamında test edilen hipoteze dair oluşturulan model ..... 43
- Şekil 4.1.** Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında üst biliş alt boyutlarının paralel çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri ..... 48



## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

$\alpha$  : Alfa

$\beta$  : Beta

ÜBÖ-ÇE : Üst Biliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu

EİPNDÖ : Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği

SPSS : Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik

Programı)

VD : Ve Diğerleri

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar uzun yıllar boyunca tanılama ve tedavi süreçlerine odaklanmıştır. Bu sebeple bireylerin olumlu özellikleri göz ardı edilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalarda daha çok depresyon, kaygı, obsesif davranışlar, nevrotik eğilimler gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır (Dobson, 1985; Onur, 1980; Özer, 1994; Pope vd., 1970; William vd., 1975; Zigmond ve Snaith, 1983). Seligman (2002) psikolojinin sadece hastalıkla veya sağlıkla ilgili olmadığını ifade etmektedir. Pozitif psikoloji alanındaki gelişmeler ile birlikte bireylerin hastalıklarını azaltmaya yönelik araştırmalar dışında bireyin olumlu yönlerini güçlendirmeye yönelik araştırmalarda artışlar görülmüştür. Bireylerin güçleri (cesaret, duyarlılık, iyimserlik, inanç, umut, azim, akış halinde olmak, içgörü kapasitesi vb.) psikolojik rahatsızlıklara karşı tampon görevi görmektedir. Seligman vd. (2006) bireylerin bu pozitif yönlerini güçlendirmenin ileride karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlarla baş etmelerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmektedir. Araştırmacılar, pozitif ruh sağlığını geliştirmenin önemini vurgulayarak pozitif psikolojiyi odak noktasına taşımışlardır (Diener, 2000; Larson, 2000; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojinin önemli bir alanı, öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalardan oluşmaktadır. Öznel iyi oluşu oluşturan temel bileşenlere baktığımızda olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu bileşenleri karşımıza çıkmaktadır (Diener vd., 1999). Öznel iyi oluş değişkeni, insanların yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerini anlamaya çalışan bir pozitif psikoloji kavramıdır. Bu değerlendirmeler bilişsel değerlendirmeleri (yaşam doyumu) ile insanların hoş duyguları (örn. sevinç) ve hoş olmayan duyguları (örn. üzüntü) deneyimleme sıklığından oluşmaktadır. Öznel iyi oluş üzerine çalışan araştırmacılar sadece istenmeyen klinik durumları değil, aynı zamanda uzun süreli iyi oluş düzeyleri açısından insanlar arasındaki farklılıkları da anlamaya çalışmaktadır (Diener vd., 1997). Öznel iyi oluşun anahtar göstergesi olarak kabul edilen yaşam doyumu, bireyin genel yaşam kalitesinin öznel bir değerlendirmesidir (Diener ve Diener, 1995). Buna göre yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Brülde, 2007). Veenhoven'a göre (1996) yaşam doyumu, kişinin yaşamının genel kalitesini bir bütün halinde olumlu olarak değerlendirme derecesidir. Başka bir deyişle, kişinin yaşadığı hayattan ne kadar memnun olduğunu ifade etmektedir. Bireyin bu değerlendirmeleri zaman içerisinde değişkenlik gösterebilmektedir. Bu değerlendirmeler ayrıca yaşamının farklı dönemlerine (yaşamının

geçmişte nasıl olduğu, şimdi nasıl olduğu ve gelecekte nasıl olacağı) yönelik de olabilir. Birey geçmiş yaşantısı hakkında olumlu değerlendirmelere sahipken gelecek yaşantısı ile ilgili olumsuz değerlendirmelere sahip olabilmektedir. Sousa ve Lyubomirsky (2001) bireyin içinde bulunduğu yaşam koşulları ile başkalarının sahip olduğu yaşam koşullarını karşılaştırarak yaşam doyumunu düzeylerini belirlediğini ifade etmektedir. Joshi (2010) bireylerin yaşamlarında değerlendirmeler yaparken bilişsel değerlendirmenin yanında duygulanım yönünden de değerlendirme yaptıklarını ifade etmektedir. Suh vd. (1998) bireylerin yaşam doyumlarını değerlendirirken öznel iyi oluşun duygusal bileşeninden (pozitif duygulanım, negatif duygulanım) faydalandıklarını öne sürmektedirler. Joshi (2010)'e göre öznel iyi oluşun duygusal bileşenini oluşturan pozitif duygulanım, olumlu (hoş) ruh hallerini, neşe ve şefkat gibi duyguları ifade etmektedir. Olumlu veya hoş duygular öznel iyi oluşun bir parçasıdır, bireyin yaşamı arzu ettiği şekilde ilerlediğinde olaylara verdiği tepkiler de bu yönde olmaktadır. Negatif duygulanım ise, olumsuz (hoş olmayan) ruh hallerini ve duyguları içerir ve insanların yaşamlarına, sağlıklarına, olaylarına ve koşullarına tepki olarak yaşadıkları olumsuz tepkileri temsil etmektedir.

Ergenlerde öznel iyi oluş üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; algılanan sosyal destek (Çevik, 2010; Güney, 2017; Şenbay ve Can, 2024), bilişsel esneklik (Sağar, 2022; Satan, 2014), aile ilişkileri (Özkan, 2014), akademik başarı (Çakır, 2015), olumlu yaşam olayları (Yaldız ve Kılınç, 2021), kişiler arası ilişkiler (Bayram, 2018), akran ilişkileri (Yılmaz, 2016), psikolojik dayanıklılık (Akdoğan ve Yalçın, 2018), olumsuz değerlendirilme korkusu (Avcı, 2019), sosyal görünüş kaygısı (Seki, 2014), bireylerin sahip oldukları değerler (Baş, 2019), ebeveyn tutumları (Sayın ve Altun, 2021), benlik saygısı (Tonga ve Halisdemir, 2017), duygu düzenleme ve başa çıkma (Sağar, 2022) gibi birçok değişkenin ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini etkilediği görülmektedir. Ergenlik dönemindeki duygusal dalgalanmaların fazla olması sebebi ile (Frydenberg, 1997) öznel iyi oluşun bu dönemde ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Sağar, 2022). Ergenlik döneminde bu dalgalanmaların sonuçları bireyin ilerleyen yıllarda da yaşamını etkileyebilmektedir (Berktin, 1978). Ergenlik dönemindeki bu değişiklikler, bireyin yaşamında sadece bir risk faktörü olarak değil, aynı zamanda bireyin özgürlüğünü güçlendirme fırsatı sağladığı için gelecekteki stresli durumlarla başa çıkma konusunda bir koruma faktörü olarak da ele alınmaktadır (Rutter ve Rutter, 1993). Bireylerin bu dönemde karşılaşılan kriz durumlarını sağlıklı bir şekilde atlattıklarına ve pozitif ruh sağlığını korumalarına yönelik çalışmalara önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Tonga ve Halisdemir, 2017). Ergenlikte pozitif

ruh sağlığının önemli bileşenlerinden birinin öznel iyi oluş olduğu görölmektedir (Atakay ve Eryılmaz, 2020). Collins ve Laursen (2004) ergenlik döneminde bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini artıran faktörleri ortaya çıkarmanın, ergenlerin yaşadığı birçok problem durumunu önlemeye katkıda bulunabileceğini ve bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmelerine fayda sağlayacağını düşünmektedirler.

Öznel iyi oluşu etkileyen değişkenlerden birinin de üst biliş olduğu düşünölmektedir (Sarıçam, 2015). Üst biliş, biliş değerlendiren, izleyen ve kontrol eden bilgi, süreç ve stratejileri ifade eder (Wells, 2000). Birey bilişsel süreçlerini farkına varıp bunlara yönelik daha üst düzeyde düşünmektedir ve bu süreçleri gözlemleyip değerlendirmektedir (Livingston, 2003). Wells ve Matthews (1996)'e göre üst bilişsel terapi, psikolojik problemlerin bilişsel bir modelidir. Bireylerin olumsuz inançlarının (endişelerinin) ve düşüncelerinin normal olduğunu ve bunların genellikle geçici süreçler olduğunu ifade etmektedirler. Öte yandan Wells ve Matthews (1996) üst bilişsel terapide psikolojik bozuklukların bu olumsuz düşünceler üzerine odaklanma ve uygun kontrolün sağlanamaması ile ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Cartwright-Hatton ve Wells (1997) bireylerin, endişelenmenin kontrol edilemez ve tehlikeli olduğuna inanma eğiliminde olduklarını düşünmektedirler. Endişe hakkındaki bu inançlar (endişenin kendisine yönelik olan endişeler) psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına ve sürdürölmesine etki etmektedir (Wells ve Carter, 2001).

Üst biliş, bireylerin görevlerini yerine getirmeden önce kendilerinin ve başkalarının bilişsel süreçleri ile ilgili bilgilerini planlamalarını, bir görevi yerine getirirken düşünmelerini, öğrenmelerini ve anlamalarını gözlemlemelerini, gereken yerlerde düzenlemeler yaparak düşüncelerini kontrol etmelerini ve düzenlemelerini, görevlerini tamamladıktan sonra da değerlendirmelerini içerir (Scott, 2008). Çalışmalar üst bilişsel becerilerin ergenlerde çocuklara oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Flavell vd., 1998; Ormond vd., 1991). Ergenlik döneminde bireyin gelişim süreci ile kendini soyutlayabilme becerisinin geliştiği ve kişinin kendine yönelik bilişsel farkındalık kazandığı söylenebilir (Sebastian vd., 2008). Bireyin yetişkinlik döneminde daha tatmin edici bir yaşam sürmesinde ergenlik dönemi önemli temellerin atılabileceği bir dönem olarak görölmektedir (McCabe vd., 2011). Bu dönemdeki gelişim göz önünde bulundurulduğunda bilişsel gelişim alanının büyük bir öneme sahip olduğu düşünölmektedir (Piaget ve Inhelder, 2016). Piaget ve Inhelder (2016) bireylerin bu dönemde akıl yürütme, soyut düşünme becerilerini kazandığını ifade etmektedir. Bilişsel gelişimdeki bu değerşikler bireyin duygu

ve davranışlarına etki etmektedir (Ellis, 1977). Bireyler bilişsel stratejileri kullanırken bunları izleyip değerlendirmektedir. Bu da bireyin kullandığı bilişsel stratejisine yönelik bilgisinin artmasına ve bunu geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Borkowski vd., 1989). Öznel iyi oluşun bilişsel alt boyutu olan yaşam doyumunun da bireyin değerlendirmelerini içerdiği (Veenhoven, 1996) göz önüne alındığında öznel iyi oluş ile üst bilişin de ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi önemli fiziksel ve psikolojik değişikliklerle ilişkilidir (Blakemore vd., 2010). Ergenlik dönemi psikolojik sorunların başlangıcı için riskli bir dönem olarak görülmektedir (Kessler vd., 2005). Ergenlik döneminde bireyler, bağımsızlık kazanmaya, sorumluluk almaya ve duyguları üzerine düşünmeye daha fazla zaman harcamaktadır (Sebastian vd., 2008). Ergenlik döneminde üst bilişin gelişimi, bireyin karar verme süreçleri üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca üst bilişsel gelişimin ruh sağlığı ile ilişkisinin incelenmesi de önem arz etmektedir (Moses-Payne vd., 2021). Üst bilişsel beceriler kademeli olarak kazanılmaktadır (Kuhn, 1999). Ergenlik dönemi üst bilişsel becerilerin ve bilişsel süreçlerin gelişimi açısından önemli bir dönem olarak görülmektedir (Moses-Payne vd., 2021). Üst bilişler, anksiyete (Esbjörn vd., 2018), travma sonrası stres bozukluğu (Simons ve Kursawe, 2019), obsesif kompulsif bozukluk (Simons vd., 2006) gibi birçok rahatsızlık durumu ile ilişkilidir. Özellikle olumsuz üst bilişsel inançların kullanılması ruh sağlığı açısından tehdit olarak görülmektedir (Lobban vd., 2002). Üst bilişsel inançlar ergen psikolojisinde de çeşitli semptomlarla ilişkilidir ve bu semptomların sürdürülmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Ellis ve Hudson, 2010; Gwilliam vd., 2004; Wilson ve Hall, 2012). Olumsuz üst bilişlere yönelik inançlarda azalmanın olması bireylerin değerlendirmelerini de etkilemektedir (Wells, 2009). Wells (2004) bireylerin olumsuz üst bilişleri ön planda olduğunda bireyin problem durumları ile baş etmede işlevsiz baş etme stratejilerine başvurabileceğini ve bunun da kaçınmaya sebep olabileceğini ifade etmektedir. İşlevsel üst bilişsel becerilerin kullanımı kişilerin öz yeterliklerini düzenlemelerine olanak sağlamaktadır. Buradan hareketle bireylerin güçlü öz yeterlik algılarının kendilerine uygun ortamlarını seçme konusunda katkısının olduğu görülmektedir (Bandura vd., 1996).

Bireylerin üst bilişsel süreçleri ile öz yeterliklerinin de ilişkili olduğu görülmektedir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018). Öz yeterlik, bireylerin belirli bir performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine dair kendine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1995). Bireylerin kendileri hakkındaki inançları, psikolojik deneyimlerinde merkezi bir rol oynar ve düşüncelerinin, duygularının, eylemlerinin güçlü belirleyicileri olabilir (Levey vd., 2019;

Posavac ve Posavac, 2020). Bandura (1982)'ya göre bireylerin öz yeterlik yargıları dört temel bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar; bireyin performans kazanımları (etkin deneyimleri), dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik bir dayanıklılık faktörü olarak kabul edilmektedir. Öz yeterlik, hedef belirlemeyi, çaba harcamayı, engeller karşısında baş etmeye yönelik ısrarcı olmayı, problemler ile baş etmeyi kolaylaştırmaktadır. Schwarzer ve Luszczynska (2008)'ya göre öz yeterlik bireylerin belirli bir davranışı değiştirmek için ne kadar çaba harcadığını etkilemektedir. Bireyin yaklaşan bir görevde ustalaşabileceğine dair bir inancı mevcut ise (yani yüksek düzeyde öz yeterliğe sahipse) bu görevden kaçınmak yerine zorlukları ile baş etmeye yönelik yaklaşma olasılığı artmaktadır. Lent (2004)'e göre öz yeterlik aynı zamanda öznel iyi oluşun yordayıcıları arasında yer almaktadır. Caprara ve Steca (2005) öz yeterlik ile öznel iyi oluşun hem bilişsel bileşeni hem de duygusal bileşeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Öz yeterlik bilişsel süreçlerden oluşsa da bireyin diğer yönlerini (örneğin; sosyal, duygusal, davranışsal) etkileyen ve aynı zamanda bu alanlardaki değişimden de etkilenen bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, sosyal bilişsel teori açısından bakıldığında kişinin davranışlarını ve çevresini etkilemektedir. Aynı zamanda kişinin bulunduğu çevredeki eylem ve koşullardan da etkilenmektedir (Bandura, 1986). Schunk ve Meece (2006) ergenlikte bireylerin öz yeterliklerindeki değişikliklerin, bireylerin okul performanslarına, arkadaşlık ilişkilerine, kariyer süreci ve meslek seçimlerine etki ettiğini düşünmektedir. Meece vd. (1990) öz yeterlik ile ilgili bireylerin olumlu sonuçlara yol açacağına inandıkları faaliyetleri yaptıklarını ve olumsuz sonuçlanabilecek olanlardan da kaçındıklarını ifade etmektedirler. Yani bireyler, bir görevi yerine getirme konusunda kendilerini yeterli algıladıklarında, karşılaştıkları durumlarda daha çok çaba harcamaktadır ve bu çaba da daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Schunk, 1995; Schunk ve Meece, 2006). Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik bireyin kendisine başarılı olabileceğini söylemesinden daha fazlasını ifade etmektedir. Öz yeterliğin, bireylerin yetenekleri hakkında çeşitli bilgi kaynaklarını değerlendirmesine dayanan inançlar olduğunu ifade etmektedir. Bandura (1997) öz yeterliğin bireylerin hem duygusal hem de sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çocukların ve ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemi üzerine yapılan çalışmalarda artışlar görülmektedir (Durlak, 2015). Bu bağlamda öznel iyi oluş, pozitif psikoloji ve ruh sağlığının araştırma konuları arasındadır (Barry vd., 2017). Çıkrıkçı ve

Odacı (2016) öznel iyi oluşun bilişsel alt boyutu olan yaşam doyumunun, öz yeterlik ve üst bilişsel farkındalıkla pozitif yönde bir ilişkisinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Amir Kiaei (2014) de bireylerin üst bilişlerinin iyi oluş düzeylerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Certel vd. (2015)'ne göre de bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen bir değişkenin bireylerin öz yeterlikleri olduğudur. Öznel iyi oluş düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır ve bireylerin öz yeterliklerinde artış olduğunda öznel iyi oluş düzeyleri de artmaktadır. Bender (1997) bireylerin öznel iyi oluşlarının yaşamın farklı alanlarından da etkilendiğini ifade etmektedir. Örneğin bireyin sosyal ilişkileri yaşam doyumunu etkilemekte ve öznel iyi oluşlarına katkı sağlamaktadır. Yaşam alanlarındaki doyumun öznel iyi oluşa etkisi göz önünde bulundurulduğunda sosyal çevrenin de etkisi önem arz etmektedir.

Ergenlik döneminde bireylerin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden birinin sosyal çevresi olduğu görülmektedir (Rubin vd., 2008). Bireylerin bu çevrelerinden gördükleri destek hem bilişsel mekanizmalarını hem de problem durumlarında kullandıkları başa çıkma stratejilerini etkilemektedir (Cohen ve Wills, 1985; Wills ve Fegan, 2001). Bireyin bilişsel düzenlemelerini de içeren üst bilişsel becerilerin (Schraw, 1998) doğrudan performansı etkilediğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Pressley ve Ghatala, 1990; Swanson, 1990). Schraw ve Dennison (1994) üst bilişsel bilginin strateji kullanımını geliştirerek bilişsel performansta rol oynadığını ileri sürmektedir. Öz yeterliğin de bilişsel öğeleri içerdiği düşünüldüğünde bireylerin üst bilişleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu ilişkinin araştırılması ile bireylerin bilişsel yapılarının etkileşimi ile ilgili veriler ortaya çıkabilir. Bilişsel yapının bireyin hem duygularını hem de davranışlarını etkilediği de göz önüne alındığında bu durum yaşam doyumları ve öznel iyi oluşları ile ilgili de bilgi sağlayabilir.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin öz yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide üst bilişlerinin aracı rolü incelenmektedir. Üst bilişin alt boyutları olan olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, bilişsel izleme ve batıl inançlar ceza ve sorumluluk inançlarının aracılık rolleri incelenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı “Ergenlerde öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst bilişlerin aracı rolü olup olmadığını” incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

### 1.2.1. Alt problemler

1. Ergenlerin öz yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Ergenlerin öz yeterlikleri ile üst bilişleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin üst bilişleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Ergenlerin öz yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiye üst bilişleri aracılık etmekte midir?

### 1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lise öğrencileri, araştırmacı tarafından uygulanan Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği, Üst Biliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE), Yaşam Doyumu Ölçeği, Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ) formlarını objektif ve içten bir şekilde yanıtlamışlardır.

- Araştırmada kullanılan ölçekler, istenilen özellikleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmüştür.

- Çalışmanın örneklem grubunun evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi ile birlikte bireyler fiziksel ve duygusal değişikliklerin yanı sıra çevrelerinde bir dizi başka düzenlemeler ile karşılaştıkça bu durum bireyde birçok olumlu ve olumsuz stres faktörünü beraberinde getirmektedir. Bireyler bu stres faktörleri ile uğraşırken uyuşturucu kullanımı, okuldan uzaklaşma gibi olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bu tür davranışlar ile birey gelişim döneminde yerine getirmesi gereken rollere ve sorumluluklara uyum sağlamakta zorluk çekmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde bireylerin uyum süreçlerine katkıda bulunabilecek faktörleri anlamak önem kazanmaktadır (McKnight vd., 2002). Bu çalışmada, ergenlik döneminde uyum süreçlerinde önemli olabileceği düşünülen öz yeterlik, üst bilişler ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenerek bireylerin üst bilişlerinin, öz yeterlik ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında aracı bir rolünün olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmacılar ve uygulayıcılar bireylerin sağlıklı gelişimlerini sürdürmeye yönelik çalışmalarda; bireydeki olumsuzlukları düzeltmek yerine yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların önemine vurgu yapmaktadır (Lerner vd., 2018; Seligman, 2002;

Seligman, 2019). Bireylerin öznel iyi oluş ve yaşam doyumları üzerine yapılan araştırmalar okul psikolojik danışmanları için önemli olabilir. Çocuk ve ergenlerin öznel iyi oluşlarının belirleyicileri, bileşenleri ve etkilerinin (örneğin bilişleri ve akademik başarıları üzerinde) neler olduğu hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi, okul çağında yaşam doyumunun artırılmasına yönelik planlama ve programlamada fayda sağlayabilmektedir. Ayrıca öznel iyi oluşu artırmaya yönelik çalışmaların risk altındaki bireylerin gelişimsel süreçlerinde de fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Dahl (2001) yaptığı çalışma ile bireylerin öznel iyi oluşlarında artışlar sağlanmasının, ergenlerin stresli yaşam durumlarında ve bu durumlarla baş etmelerinde dayanıklılığını güçlendirdiğini ve bu nedenle büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Shmotkin (2005) de öznel iyi oluşun bireylerin olumsuz durumlarla baş etmelerinde uyum sağlayıcı bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksek ise bireyler yaptıkları göreve daha fazla odaklanmakta ve görevi kesintiye uğratmadan sürdürebilmektedir. Böylece bireyler problem durumları ile karşılaştıklarında sorundan kaçmak yerine soruna yaklaşmayı ve baş etmeye yönelik çalışmalar yapmayı tercih etmektedir.

Yap ve Baharudin (2016)'e göre öz yeterlik, ergenlikte bireylerin iyi oluşlarını destekleyebilecek önemli bireysel bir kaynak olabilir. Ergenlerin öz yeterlik inançları hem seçimlerinde önemli rol oynamaktadır hem de günlük yaşamda karşılaştıkları durumları yönetme konusunda destek sağlamaktadır (Cattellino vd., 2019; Lerner ve Steinberg, 2009). Algılanan öz yeterliğin yüksek olması, bireyleri hedeflerine ulaşmak için çaba harcamaya ve problemler ile başa çıkma stratejilerini kullanmaya yönlendirebilir. Aynı şekilde bireylerin kendilerine yönelik düşük öz yeterlik algıları, problemler ile karşılaştığında bireye başarılı sonuçlar elde edemeyeceğini düşündürebilir ve bireyin olumsuz üst bilişleri daha ön plana çıkabilir. Caprara vd. (2006a)'ne göre ergenlerin karşılaştıkları problem durumlarının karmaşıklığı arttıkça öz yeterlik inançları da birbirleriyle etkileşim halinde işler ve öz yeterlik inançları olumlu ya da olumsuz psikososyal sonuçlara da yol açabilir. Pintrich vd. (1993), yüksek öz yeterliğe sahip kişilerin, hedef belirleme ve hatalarını düzeltmeye çalışma gibi öz düzenleme becerilerini kullanma eğiliminde olduklarını ifade etmektedirler. Eğitimde öğrenciyi merkeze alan ve öğrenenin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasını bekleyen yaklaşımların öneminin artmasıyla bireylerin öz düzenleme becerileri de anlam kazanmaya başlamıştır (Üredi, 2005). Son zamanlarda yapılan araştırmalara bakıldığında üst bilişin psikolojik rahatsızlıkların oluşumunda bir etken olduğu

görülmektedir (Wells, 2000). Psikolojik rahatsızlıklar bireyin yaşam doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinde düşümlere sebep olabilmektedir (Alim, 2018; Demir ve Kumcağız, 2020).

Öz yeterlik, öznel iyi oluş ve üst biliş arasındaki ilişkiler literatürde halihazırda farklı değişkenler ile birlikte araştırılmış olsa da bu değişkenlerin birlikte ergenlerde nasıl bir etkileşim içinde olduğunu incelemek önemlidir. Ergenlerin öz yeterliklerinin öznel iyi oluşları ile ilişkisinde üst bilişlerinin nasıl bir işlevi olduğunu araştırmanın, ergenlik döneminde bireylerin duygusal değişimlerini ve bilişsel gelişimleri sonucunda bu sürece uyum sağlaması açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar aynı zamanda öznel iyi oluşlarını yükseltip yaşam doyumlarını artırabilir. Ayrıca öz yeterlikleri ile üst bilişleri birbirlerini etkileyebilir ve bireylerin üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara önem verilmesi karşılaşılan problem durumları ile baş etmede önemli bir yere sahip olabilir. Bu yaklaşımlardan hareketle bu çalışmada bireylerin öz yeterlikleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide üst bilişin aracı rolünün incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma bulgularının bireylerin öznel iyi oluş ve öz yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik ve üst bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlik döneminde özellikle önleyici ve koruyucu çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar alandaki uygulayıcı ve araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bu çalışma sonucunda, ergenlerin öz yeterliklerinin, öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisinde üst bilişlerin aracı etkisi olup olmadığı belirlenecektir. Oluşturulan modelde üst bilişlerin aracı etkisinin tespit edilmesi halinde ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaya yönelik yapılacak uygulamalar ve çalışmalar için bu alandaki araştırmacı ve uygulayıcılara önemli bir bulgu sayılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda ergenlerin sahip olduklarını üst bilişlerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi olup olmadığı belirlenecektir. Böylece yapılacak önleyici ruh sağlığı çalışmalarında ergenlerin öznel iyi oluşlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

- Araştırma, Malatya ilinde 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılan 493 ortaöğretim öğrencisi ile sınırlıdır.

- Araştırma kapsamında veri toplanan okullar Malatya ili Battalgazi ilçesi ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular, çalışmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği, Üst Biliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE), Yaşam Doyumu Ölçeği, Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ)'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

Bu kısımda çalışmada yer alan önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir:

**Öz yeterlik:** Öz yeterlik, bireyin belirli bir sonuca ulaşmak için gerekli olan davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1977).

**Üst biliş:** Bireylerin bilişlerine ve bilişsel işlevlerine ilişkin farkındalıklarını ve bu süreçlerin kontrolü olarak tanımlamaktadır (Flavell, 1979).

**Öznel iyi oluş:** Öznel iyi oluş, bireyin yaşam doyumu ile olumlu duygularının yüksek olması ve olumsuz duygularının düşüklüğüdür (Diener, 1984).

## 2. İLGİLİ ALAN YAZIN

### 2.1. Öznel İyi Oluş

Psikoloji araştırmaları ilk yüzyılında depresyon, kaygı gibi olumsuz duygulara odaklanırken son zamanlarda ‘iyi oluş’, ‘mutluluk’ ve ‘yaşam doyumunu’ gibi kavramlara odaklanıldığı görülmektedir (Myers ve Diener, 1995). Bireyin yaşadığı olumlu duygulara odaklanan bu araştırmalar ‘‘Pozitif Psikoloji’’ kavramını ortaya çıkarmıştır (Lazarus, 2003). Seligman (2002) pozitif psikolojiyi, bireylerin hastalıklarının, zayıf yönlerinin incelenmesinin yanında aynı zamanda olumlu özelliklerinin fark edilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Pozitif psikolojinin gelişmesi ile birlikte insanın pozitif yönlerine odaklanan çalışmalar da önem kazanmıştır. Öznel iyi oluş literatürde; mutluluk, yaşam doyumunu ve olumlu duygulanım kavramlarını içermektedir (Diener, 1984). Halk arasında mutluluk olarak da nitelendirilen (Boniwell, 2012; Diener vd., 2009), öznel iyi oluş kavramı da bu çalışmalar arasındadır (Diener, 1984). Diener (1984)’e göre öznel iyi oluş; yaşam doyumunu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Öznel iyi oluşun bilişsel ve duygusal alanları birbirinden ayrı değerlendirilmektedir (Diener vd., 1999).

Diener (1984)’e göre öznel iyi oluş; duygusal bir bileşen ve bilişsel bir bileşenden oluşur. Öznel iyi oluşun duygusal bileşeni, hoş ve hoş olmayan duyguların deneyimini ifade eder. Duygusal bileşeni yüksek bir kişi genellikle hoş olmayan duyguların yerine hoş duyguların üstünlüğünü yaşar. Bu nedenle duygusal boyut değerlendirilirken bireye belirli duyguları (örneğin mutluluk, neşe, memnuniyet, üzüntü, öfke, endişe vb.) ne sıklıkla deneyimledikleri sorulur. Bilişsel bileşen ise kişinin hayatının ideal bir duruma göre ne kadar iyi gittiğinin değerlendirilmesine dayanır. Bilişsel bileşeni yüksek olan bireyler hedeflerinin, isteklerinin ve standartlarının büyük ölçüde mevcut yaşam koşulları tarafından karşılandığını belirtmektedirler.

Bilişsel bileşen en yaygın yaşam doyumunu ölçümleri ile değerlendirilmektedir (Diener vd., 1985a). Ancak aynı zamanda bireylerin alan doyumunu (iş, aile, sağlık vb.) da içermektedir (Diener vd., 1999). Öznel iyi oluşun duygusal bileşeni ve bilişsel bileşeni birbiriyle ilişkilidir. Değer verilen hedeflerin ve standartların yerine getirilmesine genellikle hoş bir duygu eşlik ederken, yerine getirilmemesi hoş olmayan bir duyguya sonuçlanabilir. Bu nedenle, duygusal deneyimler kişinin hayatının ne kadar iyi gittiğine dair bazı bilgiler sağlar ve dolayısıyla kişinin yaşam doyumuna ilişkin yargısını etkileyebilir (Schwarz ve Clore, 1983).

Yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenleri olarak kabul edilir ve kişinin hayatıyla ilgili değerlendirici inançlarına (tutumlarına) dayanmaktadır (Schimmack, 2008). Buna karşılık, pozitif duygu ve negatif duygu öznel iyi oluşun duygusal bileşenini oluşturur. Pozitif duygu ve negatif duygu insanların yaşamlarında deneyimledikleri hoş ve hoş olmayan duyguların miktarını yansıtır (Watson ve Tellegen, 1985). Örneğin, günlük olarak hoş giden olayların deneyimi pozitif duygulanımla, günlük istenmeyen olayların deneyimi ise negatif duygulanımla ilişkilidir (Stallings vd., 1997). Yaşam doyumunu, kişinin yaşamının bir bütün olarak olumlu bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Olumlu duygu, bireyin olumlu duyguların (örneğin; gurur, ilgi) sıklığını ifade ederken, olumsuz duygu, olumsuz duyguların (örneğin; sıkıntılı, düşmanca) sıklığını ifade eder. Bu nedenle, olumlu öznel iyi oluş sergileyen kişiler, olumlu duyguların baskınlığını yaşarken, nispeten az sayıda olumsuz duygu yaşarlar ve genel yaşamlarını olumlu olarak değerlendirirler (Myers ve Diener, 1995).

Depresyon veya kaygı gibi olumsuz tepkilerin ölçülmesinin bireylerin iyi oluş düzeylerine ilişkin eksik bir tablo sunduğu, yaşam doyumunun ve olumlu duyguların da ölçülmesi gerektiği görülmektedir (Diener, 1994). Demografik değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine yalnızca orta düzeyde katkıda bulunduğunu, oysa içsel değişkenlerin daha önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Özellikle yetişkinler ve çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda (Diener, 1984; Huebner, 1991), benlik kavramı, yaşam tatmini ve mutluluk raporlarının sonuçlarına bakıldığında bu kavramların birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Headey ve Wearing (1989), hem olumsuz hem de olumlu önemli yaşam olaylarının yaşam doyumunu ve olumlu duygulanımı etkilediğini bulmuşlardır.

Boniwell (2012) öznel iyi oluş ile ilişkili olan ve ilişkili olmayan kavramlarla ilgili yaptığı çalışmada; iyimserlik, dışadönüklük, sosyal bağlar (yani yakın arkadaşlıklar), evli olma, ilgi alanına uygun bir işte çalışma, dini inanç yapısı, serbest zaman, egzersiz yapma ve uyku kalitesi, sosyal sınıf, bireylerin kendi sağlığına yönelik düşünceleri gibi kavramları öznel iyi oluş ile ilişkili kavramlar olarak değerlendirmektedir. Diğer yandan; yaş, eğitim düzeyi, fiziksel çekicilik, maddi durum (temel gereksinimlerin karşılanması dışında üst düzey gelire sahip olan ve normal düzeyde gelire sahip olan bireyler arasındaki farkın çok olmadığını belirtmektedir), hava koşulları (örneğin güneşli hava), çocuk sahibi olma durumları, objektif sağlık (bireyin sağlık durumuna ilişkin doktorların söyledikleri) gibi kavramların da öznel iyi oluş ile ilişkili olmayan kavramlar olduğunu vurgulamaktadır (s.

44). Çok boyutlu bir yapıya sahip olan öznel iyi oluş göz önünde bulundurulduğunda tek bir belirleyicisinin bulunmadığı ve farklı durumlardan etkilendiği görülmektedir. Öznel iyi oluşu etkileyen unsurlar bireyin hem kendisinden kaynaklanan hem de içinde bulunduğu toplumdaki kaynaklanan unsurlar olarak ifade edilmektedir (Satıcı, 2016).

Beutel ve Marini (1995)'ye göre bireylerin mutluluk kaynaklarının birbirinden farklı olması öznel iyi oluş düzeylerini etkilemektedir. Örneğin; kadınların başkalarının iyi oluşlarına değer verdiklerini ve bununla hayatta anlam ve amaca ulaştıklarını, erkeklerin ise materyalizm ve rekabete daha fazla önem verdiğini ifade etmektedir. Benzer araştırma bulguları Crossley ve Langdrige (2005) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Crossley ve Langdrige (2005) erkekler ve kadınlar için algılanan mutluluk kaynakları arasında farklılıklar olduğunu ve erkeklerin kadınlara oranla spor, cinsel aktivite, sevilme, kaliteli bir sosyal yaşama sahip olma gibi değerlerinin mutluluklarına etkisinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varmıştır. Diğer yandan kadınların ise mutluluk kaynakları olarak başkalarına yardım etme, aileye yakın olma ve sevilme gibi özellikler açısından erkeklere oranla anlamlı düzeyde farklılıklara yol açtığı görülmektedir.

Hem çevresel değişkenler hem de içsel değişkenler ergenlerin olumlu iyi oluş yargıları üzerinde etkilidir. Buradan hareketle öznel iyi oluştaki bireysel farklılıkları açıklamak için hem kişisel değişkenleri hem de çevresel olayları birleştiren iyi oluş modelleri önemli bir yere sahiptir (McCullough vd., 2000). Bununla birlikte, yaşam olayları (yani büyük, küçük, olumlu, olumsuz) ile ergenlerin olumlu öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi araştıran araştırma eksikliği vardır. Ergenler gelişimin bir geçiş aşamasında olduğundan, dış olaylar, kişisel özellikler ve başa çıkma farklı şekilde etkileşime girebilir. Bu durum ergenlerin iyi oluş düzeylerinde yetişkinlere kıyasla farklı sonuçlara yol açabilir (Hess ve Copeland, 1997).

### **2.1.1. Öznel iyi oluşun alt boyutları**

#### **2.1.1.1. Duygusal boyut**

Duygulanım ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak iki boyut ortaya çıkmaktadır (Diener vd., 1985b). Watson ve Tellegen (1985) üzerinde fikir birliğine varılan temel iki faktörlü bir model ortaya koymuştur. Bu faktörler olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanım olarak ele alınmaktadır. Diener ve Iran-Nejad (1986) yaptıkları bir çalışmada bireylerin ortalama düzeyde hem olumlu duygulanıma hem de olumsuz duygulanıma sahip olabilecekleri sonucuna varmıştır. Ayrıca bu faktörlerin birbirinden bağımsız olarak değişebildiği de gözlenmektedir. Bu iki faktöre aşağıda kısaca değinilmiştir:

### ***Pozitif (olumlu) duygulanım***

Pozitif duygulanım; kişinin kendini ne kadar heyecanlı, aktif ve zinde hissettiğini yansıtır. Yüksek pozitif duygulanım, yüksek enerji, tam konsantrasyon ve zevk alma durumlarını ifade eder; düşük pozitif duygulanım ise üzüntü ve uyuşukluk olarak anlandırılabilir (Watson vd., 1988). Pozitif duygulanım kişilik faktörlerinden dışadönüklüğe karşılık gelir (Tellegen, 1985). Sevinçli, enerjik, güçlü, neşeli, hayat dolu gibi duygular pozitif (olumlu) duygulara örnek olarak verilebilir (Yıldız, 2014).

### ***Negatif (olumsuz) duygulanım***

Negatif duygulanım; öfke, küçümseme, tiksinti, suçluluk, korku ve sinirlilik gibi çeşitli rahatsız edici ruh hali durumlarını kapsayan öznel sıkıntı ve hoş olmayan katılımların genel bir boyutudur (Watson vd., 1988). Negatif duygulanım kişilik faktörlerinden kaygı/nevrotikliğe karşılık gelir (Tellegen, 1985). Sinirli, perişan, gergin, bıkmış, yalnız, korkmuş gibi duygular negatif (olumsuz) duygulara örnek olarak verilebilir (Yıldız, 2014).

#### **2.1.1.2. Bilişsel boyut**

##### ***Yaşam doyumu***

Yaşam doyumu pozitif psikolojinin önemli yapılarından biridir (Gilman ve Huebner 2003). Aynı zamanda öznel iyi oluşun da temel bir göstergesi olan yaşam doyumu, bireylerin güçlü yönlerinin belirlenmesinde ve bunların psikopatolojik sorunlara karşı tampon görevi görmesinde önemli bir yere sahiptir (Veenhoven 1988). Yaşam doyumu, insanların bir bütün olarak yaşamlarından veya yaşamın belirli alanlarına (aile, çevre, arkadaşlar ve benlik) ilişkin memnuniyetlerini değerlendirirken yaptıkları bilişsel değerlendirmeler olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin, yüksek yaşam doyumunun yanı sıra, olumlu duygu ve ruh hallerini de olumsuz duygulanımlara göre daha baskın olarak yaşadıkları görülmektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Yaşam doyumu yüksek olan bireylerin sosyal yeterlik algıları (Fogle vd., 2002) ve akademik yeterlikleri (Leung vd., 2004) arasında da pozitif ilişki bulunmaktadır.

### ***Yaşam alanları***

Öznel iyi oluşu oluşturan bilişsel faktör bireylerin yaşam alanlarındaki doyumunu da içermektedir (Diener vd., 1999). Yaşam alanlarına ilişkin düşünceleri bireylerin alan doyumunu olarak ifade edilmektedir. Bu yaşam alanlarından bazıları iş, arkadaşlık, evlilik, okul olarak sınıflandırılabilir (Diener vd., 2003). Kısaca bu alanların öznel iyi oluş ile ilişkisine aşağıda yer verilmiştir:

Çalışan insanlar uyanık oldukları saatlerin çoğunu işte geçirirler. İşlerinin özellikleri ve çalışma durumları, yaşam kalitelerine ve iyi oluşlarına sistematik şekilde farklı katkılarda bulunur. İş aynı zamanda yaşamın diğer alanlarına da yayılma eğilimindedir. İşin aile ve diğer yaşam alanlarındaki iyi oluş ve işlevsellik üzerinde de etkileri vardır. Buna bağlı olarak, birçok toplumda işle ilgili baskılara yanıt verebilmek için aileyi ve boş zamanları feda etme yönünde artan bir baskı vardır. Bu nedenle, öznel iyi oluşun tam olarak anlaşılmasının, iş yaşamını karakterize eden deneyimleri ve kronik koşulları içermesi gerekir (Ford vd., 2018). İş doyumunu bireylerin öznel iyi oluş düzeylerine etki etmektedir. Kişinin işi ve işinden kaynaklı olarak deneyimlediği duygusal durumlar da iş doyumunu olarak ele alınabilir. İş doyumunu; maaş artışı, terfi veya kişinin iş görevlerinin yeniden düzenlenmesi gibi kişinin çalışma durumundaki büyük değişikliklerin bir fonksiyonu olarak değişme eğilimindedir. Diğer yandan, günlük düzeydeki münferit iş olayları (müşterilerle veya yöneticilerle olan etkileşimleri, görev başarılarını ve başarısızlıklarını veya kuruluştaki işten çıkarmalar) da olumlu ve olumsuz duyguları tetikler ve dolayısıyla iş tatmininde günlük farklılıklara katkıda bulunur (Ilies ve Judge, 2002).

İnsan temelde sosyal bir türdür ve başkalarıyla etkileşime geçme ihtiyacı duymaktadır. Kurduğu sosyal ilişkiler insana keyif verebilir (Kahneman vd., 2004). İnsanların kurduğu sosyal ilişkiler iyi oluş düzeylerini arttırırken (Cenkseven ve Akbaşı, 2007; Demir vd., 2021; Fletcher, 2002; Kim, 2000; Meehan, 1999; Yarcheski vd., 2001), sosyal ilişkilerin yokluğu ve yalnızlık insanların sosyal bağlamlarda kendilerini daha güvensiz ve tehdit altında hissetmelerine neden olur (Ayan, 2017; Cacioppo vd., 2011; Meral ve Bahar, 2016; Totan vd., 2019). Yalnızlık genellikle kişilerarası ilişkilere ilişkin olumsuz duygularla ilişkilendirilmiştir (Jong-Gierveld, 1987). Bireylerin sosyal iletişim başlatma ve yeni arkadaşlıklar geliştirme kapasitelerinin (yani sosyal öz yeterlik düzeyleri) (Gecas, 1989), bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Wei vd., 2005).

Bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan ve yaşamdan doyum almalarını (mutlu olmalarını) sağlayan yapı olarak görülen evlilik (Glenn, 1991), aynı zamanda kadın

ve erkeğin güdülerini ve bazı ihtiyaçlarını (biyolojik, sosyal, psikolojik) karşılama olanağı sağlamaktadır (Özgüven, 2000). Glenn (1990)'e göre evlilik bireylerin fizyolojik ve psikolojik sağlığını korumakta, yaşam sürelerini uzatmakta ve yaşamdan doyum almalarını (mutlu olmalarını) sağlamaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, evliliğin bireylerin iyi oluş düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı (Blanchflower ve Oswald, 2004), aynı zamanda evli bireylerin yaşam doyumları düzeylerinin de anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (Diener, 1984; Selim, 2008).

Okul bireylerin öğrenme süreçleri ve sosyalleşmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin okulda öğrenme ve etkinliklere harcadıkları zaman, fiziksel ve zihinsel enerji, davranışlarının ve duygularının okul hayatından etkileneceğini belirler. Bu nedenle ergenlerin okul yaşamındaki mutluluk deneyimlerinin incelenmesi, onların okul gelişimlerinin değerlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Tian, 2008). Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul yaşamındaki mutluluk düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmektedir (Balatsky ve Diener, 1993; Huebner ve Dew, 1996; Watson vd., 1988).

### **2.1.2. Öznel iyi oluş kuramları**

Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak iki farklı düşünce üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bunlardan biri öznel iyi oluşu zevk ve mutluluk ile ilişkilendiren hedonizmdir. Bireylerin olumlu duygulanımının fazla olması, olumsuz duygulanımının azlığı ve yaşam doyumunun yüksek olmasını içeren bu yaklaşım mutluluk ile eşdeğer görülmektedir (Diener ve Lucas, 1999). Diğer yaklaşım ise bireyin var olan potansiyeline vurgu yapan ödemonizmdir (eudaimonism). Bireylerin potansiyelini tam olarak kullanmasına vurgu yapılmaktadır (Ryff ve Singer, 2000).

Literatürde mutluluk kavramı olarak da nitelendirilen öznel iyi oluş (Diener, 1984) ile ilgili pek çok kuramsal açıklama mevcuttur. Bunlardan bazıları Erek kuramı, Etkinlik kuramı, Uyum kuramı, Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları, Yargı kuramlarıdır (Tuzgöl Dost, 2004).

#### **2.1.2.1. Erek kuramı**

Öznel iyi oluş teorilerinin pek çoğu ihtiyaçların, hedeflerin ve arzuların karşılanmasının mutlulukla ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Anlamlı yaşam hedeflerine sahip olmanın ve bu hedeflere doğru ilerlemenin öznel iyi oluşun ön koşulu olduğuna dair

yaygın bir inanç bulunmaktadır (Diener, 1984). Wilson (1960)'a göre de ihtiyaçların karşılanması mutluluğa, karşılanmayan ihtiyaçların varlığı ise mutsuzluğa yol açmaktadır. Pervin (1983), duygulanımın motivasyon ve hedefe yönelik davranışta önemli bir yere sahip olduğunu ve duygunun hedeflerin motivasyonel özelliklerinde anahtar rol oynadığını belirtmiştir. Diğer teorisyenler de hedeflerin duygusal özelliklerini vurgulamaktadır. Yani, hedefe doğru hareket etme ve bunun sonucunda hedefe ulaşma olumlu duygulanımla ilişkilendirilirken, hedefe yönelik aktivitenin kesintiye uğraması olumsuz duygulanımla ilişkilendirilir (Chekola, 1974; McClelland, 1985; Murray, 1938; Young, 1961). Arzu ve hedefler sayesinde insanlar geleceğe odaklanır ve hayat anlamlı hale gelir, böylece insanların mutluluk düzeyleri artar (Emmons, 1986). Klinger (1977)'e göre değer (hedef), teşvik etmenin temelini oluşturduğu ve aynı zamanda insanların hedeflere bağlılığını belirlediği için duygu temelli bir boyuttur.

#### **2.1.2.2. Etkinlik kuramı**

Öznel iyi oluş kuramlarından biri de etkinlik kuramıdır ve etkinlik kuramına göre bireylerin hedeflerinden ziyade o hedefe giden yolun öznel iyi oluşu olumlu olarak etkilediği ve mutluluk verdiği savunulmaktadır (Diener, 1984). Etkinlik kuramına göre bireyin bütün dikkati o an içinde bulunduğu konudadır ve birey zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmamaktadır (Myers ve Diener, 1995). Csikszentmihalyi (1975)'nin akış teorisi olarak adlandırdığı bu süreçte, aktivitenin zorluğunun bireyin katılımını gerektirdiği oranda ve bireyin becerileriyle eşleştiği oranda faaliyetlerin öznel iyi oluşu artırdığını belirtmektedir. Mutluluğu ve öznel iyi oluşu kendi başına kazanmaya odaklanmak, kendi kendini yenilgiye uğratabilir; bilim adamları, hedeflere veya ihtiyaçlara yönelik faaliyetlere odaklanmanın, öznel iyi oluşu artırdığını ifade etmektedir (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982).

#### **2.1.2.3. Uyum kuramı**

Uyum kuramı öznel iyi oluşun bireyin yaşam koşullarına, durumlarına ve deneyimlerine bağlı olarak değişkenlik gösteren bir bireysel yapı olduğunu savunmaktadır. Bu süreçte bireyin öznel iyi oluş düzeyi dinamik bir yapıya sahiptir ve yukarı veya aşağı hareket edebilmektedir. Uyum kuramı olayların ilk meydana geldiği anda öznel iyi oluş üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte zamanla birey bu olaylara uyum sağlamak ve olayın öznel iyi oluş üzerindeki etkileri azalabilmektedir (Brickman, 1971; Brickman vd., 1978).

#### **2.1.2.4. Yukarıdan aşağıya-aşağıdan yukarıya kuramları**

Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında en temel sorunlardan birisi, hangi değişkenlerin öznel iyi oluşa neden olduğu ve hangi değişkenlerin de öznel iyi oluşun sonu olduğu konusundaki belirsizlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Neden olarak tanımlanan birçok değişkenin yalnızca öznel iyi oluş ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yani neden olarak ifade edilen değişkenlerin aslında hem neden hem de sonuç ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Headey vd., 1991). Diener (1984) aşağıdan-yukarıya ve yukarıdan-aşağıya kuramları ile bu konuda bir ayırım yapmaktadır ve aşağıdan yukarıya kuramlarına göre belirli değişkenlerin öznel iyi oluşa neden olduğunu; yukarıdan aşağıya kuramlarında ise öznel iyi oluşun birtakım sonuçlar doğurduğunu ifade etmektedir.

Öznel iyi oluşun yaygın nedenleri olarak ele alınan alan tatmini, sosyal destek, önemli yaşam olayları, beklentiler gibi değişkenlerin aslında öznel iyi oluşun sonuçları olabileceği düşünülmektedir (Costa ve McCrae, 1980; Diener, 1984; Veenhoven, 1988). Aşağıdan yukarıya kuramlara göre insanların evlilik, iş ve aile gibi belirli alanlardaki iyi oluşları genel öznel iyi oluşu sağlamaktadır (Brenner ve Bartell, 1983; Okun vd., 1990; Wood vd., 1989). Aşağıdan yukarıya kuramına göre, nesnel yaşam koşullarının, kişinin öznel iyi oluş düzeyinin belirleyicisi olabileceği düşünülmektedir (Headey vd., 1991). Yukarıdan aşağıya kuramında ise bunun tam tersine insanların yaşam deneyimlerini olumlu ya da olumsuz olarak yorumlamaya yatkın oldukları görülmektedir ve bu da kişinin alan doyumu değerlendirmesini etkilemektedir. Genel olarak bakıldığında yukarıdan aşağıya kuramında öznel iyi oluş bir nedenken, aşağıdan yukarıya kuramında ise bir etkidir (Feist vd., 1995).

#### **2.1.2.5. Yargı kuramları**

Yargı kuramlarına göre öznel iyi oluş, bireyin yaşamını ve içinde bulunduğu koşulları belirli bir nesnel veya öznel standart ile zihinsel olarak karşılaştırmayı içermektedir. Karşılaştırma sonucunda bireyin koşulları bu standardı aşıyorsa daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip oldukları görülmektedir. Bunun tersine eğer bireyin koşulları standardın altında kalırsa öznel iyi oluş düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir. Yapılan bu karşılaştırmalar ve bunlara bağlı olarak öznel iyi oluş seviyeleri, yaşamın değerlendirilmesinde olduğu gibi bilinçli veya duygusal süreçlerde olduğu gibi bilimsel olmayabilir. Yargı kuramları; değerlendirmeleri hem öznel iyi oluşun temel sonuçları olarak hem de belirleyicileri olarak kabul etmektedir (Das vd., 2020). Bireyler bu değerlendirmeleri yaparken karşılaştırma standardı olarak akranlarını (Carp ve Carp, 1982; Emmons ve Diener,

1985; Michalos, 1980) veya kendi geçmiş yaşantılarını (Brickman vd., 1978; Parducci, 1982) kullanmaktadırlar. Kendini akranlarından daha iyi durumda görürse daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olmaktadır (Carp ve Carp, 1982; Emmons ve Diener, 1985; Michalos, 1980). Aynı zamanda mevcut yaşam koşulları geçmiş zaman koşullarından daha iyi düzeyde ise daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olduğu söylenebilir (Brickman vd., 1978; Parducci, 1982).

### **2.1.3. Öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar**

Literatürde öznel iyi oluş ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde çok geniş bir çalışma ağını kapsadığı görölmektedir. Bu sebeple ilgili araştırmalar kısmında çalışmamızın değişkenleri ile ilgili olan araştırmalar ve tartışma bölümünde de değinilecek çalışmalara yer verilerek araştırma kapsamında daraltma yapılmıştır.

Öznel iyi oluş ile cinsiyet değişkeni arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde kadınların öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği çalışmalar mevcut iken (Deswal ve Sanhi, 2015; Gündoğdu ve Yavuzer, 2011; Nigar, 2014; Sezer, 2010; Shmotkin, 1990), erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin kadınlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Saföz-Güven, 2008; Tümkiye, 2011). Ayrıca bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı araştırmalar da mevcuttur (Çelik, 2008; İlhan, 2005; Mahon vd., 2005; Saygın ve Arslan, 2009; Sayın ve Altun, 2021; Şahin vd., 2012; Tong ve Song, 2004; Tuzgöl-Dost, 2004; Yavaş, 2020).

Derin ve Bilge (2016)'nin araştırma sonuçlarına göre bireylerin yaşam doyumu puanları ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görölmektedir. Öğrencilerin yaşam doyumu puanlarında artış oldukça internet bağımlılığı düzeylerinin de arttığı görölmektedir. Ancak Durak Batıgün ve Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Bu çalışma sonucunda ise bireylerin yaşam doyumu düzeylerinde düşüş oldukça internet bağımlılığının artış gösterdiği bulunmuştur.

Sayın ve Altun (2021)'un ergenlerde öz yeterlik inançları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırma sonucuna göre; bireylerin öz yeterliklerinin öznel iyi oluşlarını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görölmektedir. Ayrıca araştırmanın bir diğer bulgusunda da yaşın öznel iyi oluş ile anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında anlamlı

ilişkilerin olduğu başka çalışmalar da bulunmaktadır (Bergman ve Scott, 2001; Caprara vd., 2006b; Cicognani vd., 2008; Gupta ve Kumar, 2010; İkiz ve Telef, 2013; Tong ve Song, 2004).

Asıcı ve İkiz (2019)'in ergenlerde okulda öznel iyi oluş, okul iklimi ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda okul iklimi ile öz yeterliğin birlikte okulda öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Öz yeterliğin alt boyutlarından olan akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterliğin modele anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülürken, sosyal öz yeterliğin anlamlı bir katkısının bulunmadığı görülmektedir.

Certel vd. (2015)'nin öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma bulgularına göre öz yeterlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini artırarak öznel iyi oluş düzeylerine katkı sağlanabileceği söylenmektedir. Ayrıca egzersiz yapmanın da öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Doğan ve Eryılmaz (2013), öznel iyi oluş ile benlik saygısının anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonucunda benlik saygısının bireylerin öznel iyi oluşlarını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Benlik saygısındaki artışın sağlanması durumunda öznel iyi oluş düzeylerinde süreklilik durumunun da sağlanabileceği söylenmektedir.

Rusmatov vd. (2023) yaptıkları çalışma sonucuna göre ergenlerin iyi oluş düzeylerinin öz yeterlikten hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilendiğini göstermektedir. Yapılan çalışmada öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında akademik ertelemenin aracılık rolü olduğu da bulgular arasındadır. Ergenlerin iyi oluşlarının ertelemenin aracılık rolünden doğrudan etkilendiği görülmektedir. Akademik erteleme ile öznel iyi oluş arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Sapmaz (2023) ergenlerde bilişsel çarpıtmalar ile iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada psikolojik sağlamlığın aracı rolünü ve cinsiyetin de düzenleyici rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel çarpıtma ile iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda psikolojik sağlamlığın da bu ilişkiye aracılık rolü yaptığı sonucuna varılmıştır. Ancak cinsiyetin düzenleyici rolünün anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Sezer (2011) ortaöğretim öğrencilerinde yaptığı bir çalışmada öznel iyi oluşu farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışma sonucunda kızların öznel iyi oluş

düzeylerinin erkeklerin öznel iyi oluşlarından anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmektedir. Ayrıca düzenli olarak spor yapan bireylerin öznel iyi oluş puanlarında artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre de bireylerin boş zamanlarında farklı aktiviteler (spor, müzik, kitap okuma, bilgisayar vd.) ile ilgilenmeleri öznel iyi oluşları arasında farklılıklar ortaya çıkarabilmektedir.

Beyhan ve Boz (2020)'un lise öğrencilerinin öz yeterlik ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada öğrencilerin öznel iyi oluşlarının öz yeterliklerini yordamasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analiz sonucunda öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin öz yeterlikteki değişimin yaklaşık olarak %33'ünü açıkladığı görülmektedir. Özbay vd. (2012) de yaptıkları araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır ve öz yeterliğin öznel iyi oluşu açıklamada önemli değişkenlerden biri olduğu sonucunu elde etmiştir. Souza vd. (2014) de askeri okul öğrencilerinde yaptıkları çalışma sonucunda öznel iyi oluş düzeyleri ile genel sağlıkları arasında algılanan öz yeterliğin aracı rolünün anlamlı düzeyde olduğunu elde etmişlerdir.

Yazıcı Kabadayı ve Öztürk (2020)'ün yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulgulara göre bireylerin öznel iyi oluşları dikkat kontrolünü anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve açıklanan varyansa %23 oranında katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu iki değişken arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Ayrıca bir diğer bulguya göre bireylerde ruminasyon ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönlü düşük bir ilişki bulunmaktadır.

## 2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eder (Bandura vd., 1999; Meyer vd., 2014). Bandura vd. (1999)'ne göre aynı zamanda insanlar tarafından kullanılan merkezi psikolojik bir mekanizma olan öz yeterlik istenen bir eylemi gerçekleştirme veya belirli bir duruma uyum sağlama yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Bu inanç, göreve başlama kararı, görevdeki ısrar ve karşılaşılan zorluklar karşısında gösterilen çaba gibi davranışları etkileyebilir (Arseven, 2016). Öz yeterlik, bireyin kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olmasına ve karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesine olanak sağlamaktadır. Öz yeterlik, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin temel taşlarından birini oluşturmaktadır (Bandura, 1982).

Öz yeterlik kuramları, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ve bu inançların davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen teorilerdir. Öz yeterliği açıklayan en temel kuram

Albert Bandura'nın sosyal bilişsel teorisidir. Bu kurama göre öz yeterlik bireylerin kendi davranışlarını düzenlemeleri ve çeşitli görevleri yerine getirebilmeleri için gerekli olan inanç sistemlerini içermektedir (Bandura, 1986). Bandura, öz yeterliği bireyin bir davranışı başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin algısı olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997). Bu kuram, bireylerin davranışlarını, çevresel ve bireysel faktörlerle karşılıklı olarak etkileşim içinde olduğunu savunmaktadır ve bu etkileşimlerin bireyin sonraki davranışlarının şekillenmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1995).

### **2.2.1. Öz yeterliğin temel ilkeleri**

Bandura'nın öz yeterlik kuramının temel ilkeleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Senemoğlu, 1997):

#### **2.2.1.1. Karşılıklı belirleyicilik**

Kişilerin davranışları, çevresi ve bireysel faktörleri birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Aradaki bu etkileşimler sonucunda bireyin sonraki davranışları da şekillenmektedir (Bandura, 1986).

#### **2.2.1.2. Sembolleştirme kapasitesi**

Bandura'ya göre bireyler, çevresi ile etkileşime girerken kendi bilişsel şemalarını kullanmaktadırlar ve bu şemaları ile çevrelerini sembolik olarak algılamaktadırlar (Genç, 2005).

#### **2.2.1.3. Öngörü kapasitesi**

İnsanlar geleceğe yönelik hedeflerini belirleyebilir ve geleceği planlayabilirler (Haidt ve Rodin, 1999; Türkçapar, 2018).

#### **2.2.1.4. Dolaylı öğrenme kapasitesi**

Bireyler, küçük yaşlardan itibaren öğrenme süreçlerinde başkalarının davranışlarını göz önünde bulundurarak hareket edebilmektedir ve bu davranışların sonuçlarını da gözlemleyerek öğrenme süreçlerini şekillendirebilmektedir (Yılmaz, 2014).

### **2.2.1.5. Öz düzenleme kapasitesi**

İnsanlar kendi davranışlarını kontrol edebilme yetisine sahiptirler (Bandura, 1986).

### **2.2.1.6. Öz yargılama kapasitesi**

Bireyler kendileri hakkında düşünür, kendilerini yargılar ve bu yargılama süreci sonunda da davranışlarını şekillendirebilirler (Bandura, 1986).

### **2.2.1.7. Öz yeterlik**

Kişinin karşılaştığı problem durumlarının üstesinden gelirken ne derecede başarılı olabileceğine yönelik algısını ifade etmektedir (Bandura, 1986; Tuckman, 1992). Öz yeterlik, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eder ve bu inanç, başarıya ulaşmada önemli bir rol oynar. Öz yeterlik duygusu yüksek olan bireyler, genellikle zorluklar karşısında daha dirençli olurlar ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterirler (Bandura, 2001).

Bu temel ilkeler, bireylerin kendi davranışlarının ve yeteneğinin farkında olmalarını, yönetebilmelerini ve denetleyebilmelerini sağlamaktadır. Öz yeterlik kuramı bilişsel süreçleri ve duygusal süreçleri içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu sistem bireylerin duyguları, düşünceleri ve eylemleri ile ilgili farkındalıkları hakkında bilgileri içermektedir. Bireylerin davranışlarının, kişisel faktörlerinin ve çevresinin etkileşim içinde olduğu görülmektedir (Dökmen, 2009; Nabavi, 2012).

### **2.2.2. Öz yeterlik kaynakları**

Dört ana bilgi kaynağının öz yeterliği etkilediğine inanılmaktadır. Bu kaynaklar; bir görevde ustalaşmada önceki deneyim (doğrudan yaşantılar), başkalarının görevde ustalaşma yeteneklerinin yargılanması (dolaylı yaşantılar), kişinin görevde ustalaşma becerisine ilişkin başkalarından gelen geri bildirimler ve bir görevi yerine getirmeye yönelik fiziksel ve duygusal tepkiler (fizyolojik ve psikolojik durum) olarak sınıflandırılmaktadır (Bandura, 2006; Gosselin ve Maddux, 2003). Meyer vd. (2014)'ne göre sözel ikna da bireyin öz yeterliğini geliştirebilmektedir (Meyer vd., 2014).

### **2.2.2.1. Başarı deneyimleri (doğrudan yaşantılar)**

Geçmişteki başarılar, öz yeterlik inancını güçlendirirken, başarısızlıklar bu inancı zayıflatabilir (Singh ve Udaniya, 2009).

### **2.2.2.2. Model alma (dolaylı yaşantılar)**

Başkalarının benzer görevleri başarıyla tamamlamasını gözlemlemek, bireyin kendi başarısına olan inancını artırabilir (Schunk ve Hanson, 1985). Bandura (1999)'ya göre bireylerin dolaylı yaşantıları doğrudan yaşantıları kadar olmasa da bireylerde olumlu sonuçlara yol açmaktadır. Model alınan kişi ile birey arasındaki benzerlikler etkilenme oranını değiştirmektedir. Benzerlik durumları arttıkça kişinin model alma oranı da artış göstermektedir. Model almada birey kendi özellikleri ile modelin özelliklerini karşılaştırarak kendisinin davranışı gerçekleştirip gerçekleştirilemeyeceği ile ilgili bir standart oluşturur (Bandura, 1994). Model alınan kişinin başarısızlık ile sonuçlanan girişimleri bireyin öz yeterliğine olumsuz etki edebilmektedir. Ancak bireyin kendisini model aldığı kişiden daha başarılı görmesi bireyin öz yeterliğine olumsuz yönde etki etmeyebilir (Say, 2005).

### **2.2.2.3. Sözel ikna**

Bireyin diğer kişilerin olumlu geri bildirimleri ve teşvikleri, bireyin öz yeterlik duygusunu güçlendirebilir (Meyer vd., 2014).

### **2.2.2.4. Fizyolojik ve psikolojik durumlar**

Bireyin fiziksel ve duygusal durumu, öz yeterlik algısını etkileyebilir; örneğin, stres ve yorgunluk düşük öz yeterlik hissine yol açabilir (Asıcı ve Uygur, 2017). Bandura (1994)'ya göre bireyin fiziksel ve psikolojik durumlarına bakarak kişinin başarılı olup olamayacağı ile ilgili çıkarımlar yapılabilmektedir. Stres, kaygı, korku, yorgunluk vb. olumsuz durumlara sahip olan bireyin öz yeterlik inancı da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu durumlarda birey yapacağı işlerden başarısız olabileceği düşüncesi ile uzak durabilmektedir (Pajares, 2002). Ancak bunun tam tersi durumlarda bireyin öz yeterlik inancı da olumlu yönde etkilenebilmektedir. Örneğin bireyin fiziksel ve psikolojik olarak olumlu duygu durumlarına sahip olması öz yeterlik inancını da olumlu yönde etkileyebilmekte ve başarılı olabilmelerine katkı sağlamaktadır (Bandura, 1997). Bireyler fiziksel olarak yorgun oldukları durumlarda fiziksel güç gerektiren işlerde başarısız

olabileceğini düşünebilmektedir. Bu sebeple kendilerine olan inançlarında düşüş görülebilmektedir. Bu süreçte bireyin duygusal yönü de olumsuz etkilenebilmektedir. Birey bu durumla başa çıkabilmek için oluşan olumsuz düşünceleri azaltmaya çalışmakta ve fiziksel durumunu geliştirmeye çalışmaktadır (Özerkan, 2007).

Öz yeterlik, bireyin motivasyonunu, duygusal durumunu ve davranışlarını etkileyerek, öğrenme ve performans üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, eğitim ve psikoloji alanlarında, bireylerin öz yeterlik duygularını geliştirmek için çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Öz yeterlik, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine ve kişisel hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilir (Evers vd., 2001).

Öz yeterliğin alana özgü olduğu da savunulmaktadır, örneğin birey bir alanda yüksek öz yeterliğe sahipken ve başka bir alanda düşük öz yeterliğe sahip olabilmektedir (Kelly-Campbell ve McMillan, 2015). Buradan da hareketle öz yeterlik farklı alanlarda incelenebilmektedir. Bunlar; genel öz yeterlik, sosyal öz yeterlik (farklı sosyal durumlarda akranlar, öğretmenler ve bir bireyin çevresindekilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma ve fikirlerini iyi ifade etme ile ilgili), duygusal öz yeterlik (duyguları kontrol etme ve kötü düşünceleri bastırma ile ilgili) ve akademik öz yeterlik (dönem ödevi araştırma ve tüm dersleri geçme gibi akademik görevlerin tamamlanmasıyla ilgili) olarak sınıflandırılmaktadır (Çelikkaleli, 2014; Muris, 2001; 2002). Ayrıca, kişinin belirli bir görevi veya davranışı başarıyla tamamlama becerisine ilişkin yargısına ek olarak (Bandura, 1977), öz yeterlik, bireylerin kendileri ve toplumdaki koşulları hakkındaki inançlarını, tutumlarını ve beklentilerini içerir (Crowe, 2021).

### **2.2.3. Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar**

Öz yeterlik kavramı ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında literatürde çeşitli alanlarda ve farklı örneklem gruplarında birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapılan çalışmalar ile ilgili konu sınırlamasına gidilmiştir ve aşağıda yapılan çalışmalar ile ilgili bilgi verilmiştir.

Koca ve Ekşi (2021)'nin yaptığı bir çalışmada bireylerin öz yeterlikleri yükseldikçe öznel iyi oluş puanlarının da arttığı görülmektedir. Ayrıca çalışmanın bir diğer bulgusuna göre bireylerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması duygu düzenleme becerilerinin de oluşmasına katkı sağlamaktadır. Benzer çalışma bulgularına farklı araştırmalarda da ulaşılmıştır (Bergman ve Scott, 2001; Erol, 2017; Hampton, 2004; İlhan ve Bacanlı, 2007;

Kılınç, 2017; Sahranç, 2008; Telef ve Ergün, 2013). Bu çalışmalarda da bireylerin öz yeterlik düzeyleri ile öznel iyi oluşu, yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Caprara vd. (2006a)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre ergenlerin olumlu ve olumsuz duyguları ve kişilerarası ilişkileri yönetmeye yönelik öz yeterlik inançları, gelecekle ilgili olumlu beklentilerin oluşmasına, benlik kavramının yüksek tutulmasına, yaşam doyumu düzeylerinin artmasına ve daha olumlu duygular yaşamalarına katkıda bulunmaktadır.

Özby vd. (2012)'nin araştırma sonuçlarına göre bireylerin sosyal öz yeterlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca analiz sonuçlarına göre sosyal öz yeterliğin öznel iyi oluşu yordayan değişkenler arasında olduğu görülmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre de öz yeterliğin mizah, stresle baş etme ve duygu düzenleme becerilerini yordayan bir değişken olduğu görülmektedir.

Strobel vd. (2011)'nin kişilik faktörlerinin öznel iyi oluşun alt boyutları olan yaşam doyumu ve öznel mutluluk üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma sonucuna göre öz yeterliğin kişilik (açıklık ve vicdanlılık boyutları) ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışma sonucuna göre öz yeterlik ile öznel iyi oluşun her iki alt boyutu (yaşam doyumu ve öznel mutluluk) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri de artış göstermektedir.

Telef (2011)'in ilköğretim ve lise öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde yaşa bağlı olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile olumsuz benlik algıları arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik boyutunda cinsiyete göre de anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Karahan vd. (2006)'nin yaptığı çalışma sonucuna göre düşük sosyal yetkinlik beklentisine sahip olan ve yoğun olumsuz otomatik düşünceleri bulunan ve aileleri ile birlikte yaşamayan lise öğrencilerinin psikososyal alanda ihtiyaç duydukları desteğin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Bu öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentisi düştükçe olumsuz otomatik düşüncelerinde artış olduğu görülmektedir. Ayrıca bir diğer bulguya göre de cinsiyet açısından bireylerin sosyal yetkinlik beklentilerinin ve otomatik düşüncelerinin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca yurtda kalan öğrencilerin sosyal yetkinlik beklentilerinin ailesi ile yaşayan ya da akrabalarının yanında

kalan öğrencilere oranla daha düşük olduğu ve olumsuz otomatik düşüncelere ise daha fazla düzeyde sahip olduğu görülmektedir.

Biçer (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre ergenlerin sosyal öz yeterlikleri ile atılganlıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak bireylerin sosyal öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Sosyal öz yeterliği etkileyen değişkenler arasında aile yapısının bulunduğu görülmektedir.

Yardımcı (2007)'nin bireylerin öz yeterlikleri ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırma sonucuna göre bireylerin cinsiyetlerinin algılanan sosyal desteği ve öz yeterliği etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda ailenin sosyoekonomik düzeyinin de öz yeterliği etkilediği görülmektedir. Bireylerin öz yeterlik algılarının, algıladıkları sosyal destek düzeyi ile arasında da düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Şencan (2009)'ın yaptığı bir çalışmada ise öz yeterlik ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmadığı görülmektedir. Ancak sosyoekonomik düzey ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tong ve Song (2004)'un öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırdığı bir çalışmaya göre öz yeterliği yüksek olan bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin genel öz yeterliklerinin; yaşam doyumu, duygulanım ve iyi oluş düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları genel öz yeterliğin öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Willemse (2008) genel öz yeterlik, sosyal, akademik ve duygusal öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları Bandura vd. (1999), Coleman (2003), Saunders vd. (2004) ve Vera vd. (2004)'nin yaptığı çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmanın sonuçları Muris (2001)'in yaptığı çalışma sonuçları ile uyuşmamaktadır. Muris çalışmasında kız öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Aynı zamanda Muris (2002) bir başka çalışmasında da bu bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla hem genel öz yeterlik hem de duygusal öz yeterlik puanları bakımından anlamlı düzeyde düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Ulutaş (2016)'ın lise öğrencilerinde sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğrencilerin sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca sosyal öz yeterliğin duygusal öz yeterliği yordayan bir değişken olduğu çalışma sonucunda görülmektedir. Vardarlı (2005)'nin yaptığı çalışmanın da bu araştırma ile benzer sonuçlara sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini yordamada sosyal becerilerin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer çalışmada Yardımcı (2007) öğrencilerin genel öz yeterlik düzeyleri ile sosyal öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Tunca ve Alkın-Şahin (2014) tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin üst bilişsel becerileri ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer bulgulara farklı çalışmalarda da ulaşılmıştır (Clause vd., 2001; Landine ve Stewart, 1998; Lindsay- Coleen, 2010). Tunca ve Alkın-Şahin (2014) yaptıkları çalışmada ayrıca öz yeterlik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışma bulgusunu destekler nitelikte farklı araştırmalar da mevcuttur (Can vd., 2005; Çuhadar vd., 2013; Oğuz, 2012; Üstün ve Tekin, 2009). Ancak Durdukoca (2010) yaptığı çalışmada bu bulgu ile uyuşmayan bir sonuç elde etmiştir. Erkeklerin öz yeterlik düzeylerinin kadınlara oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018)'in araştırma sonuçlarına göre ise kadınların öz yeterlik düzeyleri erkeklere oranla anlamlı bir şekilde farklılaşmakta ve daha yüksek düzeye sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada ayrıca öz yeterlik ve üst biliş arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu çalışma bulgusunu Sapancı (2010), Yokuş ve Yürüdür (2015)'ün çalışmaları da destekler niteliktedir.

Arslan (2022) ortaokul öğrencilerinde öz yeterlikleri ve oyun bağımlılığı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelediği çalışma sonucunda bireylerin öz yeterlik düzeylerinin, oyun bağımlılığı düzeyleri ile arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bireylerin öz yeterlik düzeylerinin akademik öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Kızların akademik öz yeterlik düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve erkeklerin duygusal öz yeterlik düzeylerinin de kızlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal öz yeterlik düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.3. Üst Biliş

Üst biliş, bireyin kendi düşüncelerini izleme, kontrol etme ve yorumlamada yer alan bilişsel faktörleri anlamına gelmektedir (Wells ve Capobianco, 2020). Wells ve Matthews (1996) üst bilişi genel olarak “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlamaktadır. İlk kez Flavell (1971) tarafından ortaya atılan üst biliş; düşünme üzerine düşünme ya da biliş hakkındaki biliş olarak ifade edilmektedir. Flavell (1979), üst biliş kavramını, kişinin nasıl öğrendiğinin farkındalığı ve bir hedefe ulaşmada bilginin nasıl kullanılacağına dair bilgi sahibi olması olarak tanımlamıştır. Üst biliş; bilişsel stratejilerin gözden geçirilmesi, hedef belirleme, planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerini de içermektedir (Armbruster, 1989). Üst biliş; bireyin bilişinin farkına varması ve bunu uygun olan koşullarda kullanması noktasında bilişten ayrılmaktadır. Ayrıca üst biliş ile bilişin farklılaştığı bir diğer noktanın da bireylerin bilişsel süreçlerini işleme şekli ve bu süreçleri kontrol edebilme durumları ve nasıl yöneteceği olduğu görülmektedir (Özsoy, 2008). Buradan hareketle üst bilişin daha yüksek dereceli zihinsel süreçleri ifade ettiği söylenebilir (Dunlosky ve Thiede, 1998). Nelson ve Narens (1990; 1996)’e göre bireylerin bilişleri ve üst bilişleri birbiriyle etkileşim içerisinde dir.

Wells (2019) birçok psikolojik bozukluğun temel nedeni olarak bellek yapılarına (örneğin şemalar veya çağrışımsal ağlar) odaklanmıştır. Oluşturduğu “Öz Düzenleyici Yürütücü İşlevler (S-REF)” olarak tanımladığı model, psikolojik bozukluklarda stratejik süreçlerin ve üst bilişin rolünü açıklamaktadır. Model “Bilişsel Dikkat Sendromu (BDS)” olarak adlandırılan, psikolojik sorunların ortaya çıkmasında endişe, ruminasyon ve tehdit arama gibi süreçleri içeren bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel Dikkat Sendromunda birey kendisine rahatsızlık veren durumlar ile ilgili düşüncelerine yoğun bir şekilde odaklanmaktadır (Wells, 2000). BDS, bilişi düzenlemeye yönelik inançları ve planları içeren işlevsiz üst bilişler ile bağlantılıdır (Wells, 2000). İşlevsiz üst bilişlerin bireydeki olumsuz etkileri algılanan dikkat kontrolü ile giderilebilmektedir (Wells, 2013). Wells (2019) üst bilişsel terapiyi; birçok psikolojik rahatsızlık kontrol edilmesi zor genişletilmiş olumsuz düşünceden kaynaklanmaktadır, psikolojik problemler kendi kendini düzeltmeye eğilimlidir ancak bunu yaparken işlevsiz üst bilişler tarafından engellenebilir, üst bilişler geliştirilebilir şeklinde bazı temel ilkelere dayandırmaktadır. Metcalfe ve Finn (2008) üst bilişlerin bireyin düşünce, duygu ve davranışlarında değişiklikler oluşturabileceğini ve bireyin davranışlarının anlaşılmasında önemli bir yere sahip olduğunu savunmaktadır. Petty vd. (2007) de üst bilişsel süreçlerinin bilişsel süreçlerde etkili olduğunu, bilişsel süreçlerin etkisini

zayıflatabileceğini ve büyütebileceğini ifade etmektedir. Üst biliş; biliş hakkındaki bilgi ve bilişin izlenmesinden oluşmaktadır (Brown, 1987). Üst bilişsel bilgi üç alt boyutta incelenmektedir. Bunlar işlemsel bilgi, bildirimsel bilgi ve koşullu bilgi olarak sınıflandırılmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Üst bilişsel süreçler de üç temel yapıyı içermektedir. Bunlar planlama, izleme ve değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır (Sternberg, 1986). Üst bilişsel bilgi ve beceri düzeyi daha yüksek olan bireylerin farkındalık seviyelerinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Amzil ve Stine-Morrow, 2013). Yapılan araştırmalar üst bilişin gelişiminin (yaş arttıkça ve zihinsel gelişim ile birlikte) geniş bir zaman aralığını kapsadığını göstermektedir (Veenman vd., 2006). Buradan hareketle üst bilişin gelişiminin çocukluktan itibaren başladığı ve yaş ilerledikçe de devam ettiği söylenebilir.

Piaget'e göre (Piaget ve Inhelder, 1958), 7 yaşında küçük çocuklar problem çözme süreçlerinde kayıt tutamamaktadırlar. Küçük yaşlardaki çocuklar benmerkezcilik yapısından kaynaklı kendi düşüncelerini nesne boyutunda görememekte dirler (Flavell, 1992). Yaşın ilerlemesiyle beraber bireylerin bilişsel gelişimlerinde de artış olması bu farkındalığı da kazanmalarını sağlamaktadır (Piaget ve Inhelder, 1958). Veenman vd. (2004)'nin bireylerin üst bilişsel becerilerine yönelik yaptıkları bir çalışma sonucuna göre de 9-22 yaş aralığındaki bireylerde yaş artışı ile üst bilişsel becerilerin gelişimi arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Benzer çalışma bulgularına farklı araştırmalarda da rastlanmaktadır (Van der Stel ve Veenman, 2010; Veenman ve Spaans, 2005). Kuhn (2000) ise bu konuda üst bilişin erken yaşlarda ortaya çıktığını ve bireyin bilişsel gelişimi ile bilinçli kontrolünün sağlandığını, daha fazla geliştiğini ifade etmektedir. Buradan hareketle Narang ve Saini (2013), ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların üst bilişsel becerilerinin gelişimi için uygun ortamlar oluşturmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Üst bilişsel becerilerin gelişimi bireylerin yaşam boyu öğrenen ve problem çözme becerileri yüksek olan kişiler olmasına katkı sağlamaktadır.

Üst bilişsel terapi psikolojik bozuklukların temelinde düşünme biçimlerini olumsuz etkileyen bilişsel dikkat sendromunun bulunduğunu savunmaktadır. Bilişsel dikkat sendromuna göre bireylerin sahip olduğu olumsuz üst bilişsel inançlar bireylerin davranışlarına etki etmektedir. Olumsuz üst bilişsel inançlara sahip olan bireylerin endişelendikleri ve bu durumu tekrar eden bir süreç haline getirdikleri görülmektedir. Böylece bireylerin davranışları da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Wells, 2009).

Bireylerin kendi biliş süreçleri ile ilgili duygu ve değerlendirmeleri de üst bilişsel deneyimleri oluşturmaktadır. Örneğin bireyin kendi obsesyonları ile ilgili yaptığı olumsuz değerlendirmeler üst bilişsel deneyimlere örnek olarak verilebilir. Yapılan bu olumsuz değerlendirmeler sonucunda bireyin düşüncelerini kontrol etme ile ilgili çabasında artış görülebilir. Diğer bir boyut olan üst bilişsel stratejiler ise bireyin duygu ve düşüncelerine yönelik kontrol etme ve bunları değiştirmeye yönelik çabasını içermektedir. Bireyin kullandığı bu stratejiler olumsuz etkilere (bireyin düşünceleri üzerindeki kontrolü kaybettiği hissi gibi) sebep olabilmektedir (Wells, 2009).

Üst bilişin gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Swartz ve Perkins (1989)'e göre dört farklı düzeyde gelişim süreci bulunmaktadır. Bunlar; sessiz kullanım (çocukluk dönemindeki sorgulamadan ve değerlendirme yapmadan verilen kararlar), bilinçli olarak kullanım (çocukların bir strateji veya kararın farkında olarak uygulaması), stratejik kullanım (çocukların seçtiği yöntemler konusunda stratejik davranması) ve yansıtıcı kullanım (bireyin süreç boyunca düşünce ve davranışları ile ilgili bilinçli bir şekilde yansıtıcılar yapması) olarak sınıflandırılmaktadır.

### **2.3.1. Üst bilişin boyutları**

Üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde üst biliş bileşenlerine yönelik farklı araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin bu konuda yapılan en temel çalışmaların Flavell (1985) tarafından yapıldığı görülmektedir. Flavell çalışmaları sonucunda üst bilişin dört alt boyutu (üst bilişsel bilgi, üst bilişsel deneyimler, görevler, stratejiler) olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan Wells (2000)'e göre de üst biliş içerisinde üç alt boyutu (üst bilişsel bilgi, üst bilişsel kontrol, üst bilişsel deneyimler) bulundurmaktadır. Hartman'a göre ise üst bilişin iki temel yönü, kişinin düşüncesinin farkındalığı ve kontrolü üzerindedir (Hartman, 2002). Dunlosky ve Metcalfe (2009)'ye göre son zamanlarda yapılan araştırma sonuçlarından hareketle üst bilişin üç alt boyuta sahip olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre bu üç alt boyut; üst bilişsel bilgi, üst bilişsel kontrol, üst bilişsel izleme alt boyutları olarak ifade edilmektedir.

#### **2.3.1.1. Üst bilişsel bilgi**

Üst bilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri etkin bir şekilde kontrol edebilmesi anlamına gelir. Üst bilişsel bilgi, bireyin kendi öğrenme,

düşünme ve hafıza süreçleri üzerindeki bilgisini ve kontrolünü ifade eder (Brown, 1987; Flavell, 1979). Üst bilişsel bilgi, genellikle üç ana bileşene ayrılır (Flavell, 1979):

**İşlemsel bilgi:** Bir işin ya da görevin nasıl başarıyla tamamlanacağını bilmektir. Örneğin, bir matematik problemi çözme yöntemini bilmek, yordam bilgisine örnektir.

**Bildirimsel bilgi:** Bireyin kendi yetenekleri ve bilgi düzeyi hakkında farkındalığıdır. Kendi becerilerini ve bir görevi yapabilme kapasitesini değerlendirebilme yetisidir.

**Koşullu bilgi:** Hangi bilginin hangi durumda kullanılacağını bilmektir. Yani, bireyin karşılaştığı bir durumda hangi yordam veya bildirimsel bilgiyi uygulayacağını bilmesi gereklidir.

Üst bilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, denetleme ve düzenleme yeteneği ile yakından ilişkilidir ve öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesine olanak tanır. Üst bilişsel bilgi, bireyin öğrenme stratejilerini geliştirmesine yardımcı olur (Karakelle ve Şentürk, 2006).

### 2.3.1.2. Üst bilişsel kontrol

Üst bilişsel kontrol, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi, denetlemesi ve düzenlemesi için kullandığı işlemleri ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Üst bilişsel kontrol; bireyin problem çözme sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel süreçleri kullanabilme yeteneğini içermektedir (Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2011).

Üst bilişsel kontrol, öğrenme ve problem çözme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Üst bilişsel kontrol, bireylerin düşünme süreçlerinin farkında olmalarını ve bu süreçleri etkin bir şekilde yönetebilmelerini sağlar (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Üst bilişsel kontrol becerileri tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerileri içermektedir. Bireylerin öğrenme süreci başlamadan önce, yapılacaklarla ilgili tahminlerde bulunmasının, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracakları düşünülmektedir (Lucangeli ve Cornoldi, 1997). Bireyin planlama yaparak uygun stratejileri seçmesi ve doğru kaynaklara yönelmesi performansında artış sağlayabilmektedir ve ayrıca üst bilişsel kontrol becerilerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bireyin bilişsel süreçleri ile ilgili farkındalığı (bilişsel kontrol düzeyinin yüksek olması) bireyin öz değerlendirmesini de daha sağlıklı bir şekilde yapabilmesini sağlamaktadır (Schraw, 2009). Böylece bireyler kendisine uygun bilişsel stratejileri seçme konusunda da daha başarılı olabilmektedir. Bireylerin

eğitimleri sürecinde üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi bu sebeple önem kazanmaktadır (Nelson ve Narens, 1996).

### **2.3.1.3. Üst bilişsel izleme**

Üst bilişsel izleme bireylerin kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmelerini içermektedir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Prosedürel üst bilişin izleme ve kontrol olmak üzere iki farklı süreci kapsadığı görülmektedir (Nelson ve Narens, 1990). İzleme, devam eden bilgi işleme sürecini değerlendirme ve farklı düzeylerini ifade etme yeteneği olarak da tanımlanabilmektedir. Bilişsel izleme, bilişsel kontrolün ön koşulu olarak düşünülebilir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Ancak üst bilişsel kontrolün de izlemeyi etkilediği düşünülmektedir (Koriat, 2012). Genel olarak, bilişsel izleme, bireyleri hataları düzeltmeye, çalışma zamanları ile ilgili düzenleme yapmaya veya yeniden çalışmak için uygun bilişsel stratejileri seçmeye yönlendirir (Krebs ve Roebbers, 2010; van Loon vd., 2014). Bu nedenle, bu izleme yönünün geliştirilmesinin, performansı artırmak için özellikle önemli olduğu varsayılmaktadır (Roebbers ve Spiess, 2017).

### **2.3.2. Üst biliş ile ilgili yapılan çalışmalar**

Lee vd. (2013) yaptıkları bir araştırmada üst biliş özellikle çevrimiçi öğrenme sürecindekiler için önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Çevrimiçi öğrenme sürecindeki bireylerin kendi öğrenmelerini düzenleme, süreci tamamlamak için motive olma becerisinin yüksek olması gerektiğini ifade etmektedirler. Rapchak (2018) de yaptığı çalışmada bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşmıştır ve üst bilişsel farkındalığın çevrimiçi öğrenme için önemli bir bileşen olduğu görülmektedir.

Yapılan bir başka çalışma sonucunda da yüksek düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olan bireylerin öğrenme süreçlerinin ve başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerine sahip oldukları söylenebilir (Karataş, 2017; Zhang vd., 2019). Ayrıca öğrenme süreçleri dijital araçlarla desteklendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Raes vd., 2012; Reisoğlu vd., 2020). Akben (2020)'in yaptığı çalışma da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bireylerin üst bilişlerinin öğrenme sürecinin planlanmasında ve öz değerlendirme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Maqşud (1997) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin üst bilişsel becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Karakelle ve Şentürk (2006)'ün yaptıkları çalışmada üst bilişin bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, denetleme ve düzenleme yeteneği ile yakından ilişkili olduğunu ve öğrenme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca üst bilişin, bireyin öğrenme stratejilerini geliştirmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir.

Rozencajg (2003) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucuna göre ergenlerin üst bilişleri ile akıcı ve kristalize zekâları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Literatürde bu araştırma sonuçlarını destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Alexander vd., 2006; Veenman vd., 2004; Veenman ve Beishuizen, 2004; Veenman ve Spaans, 2005). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda bireylerin üst bilişleri ile zihinsel performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Coutinho, 2006). Benzer sonuçlar yapılan başka araştırmalarda da görülmektedir. Bireylerin üst bilişleri ile zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Allon vd., 1994; Dresel ve Haugwitz, 2006; Yalçın ve Karakaş, 2008). Ayrıca yaş ile bireyin biliş düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Yalçın ve Karakaş, 2008).

Pamuk ve Elmas (2015)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre bireylerin üst bilişleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve üst bilişi açıklamada öz yeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Zimmerman (2000) da yaptığı çalışmada bireylerin üst bilişsel becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin bilişsel kontrollerini, hedef seçimlerini aktif olarak yaptıkları görülmektedir.

Demir ve Baloğlu (2020)'nin yaptıkları çalışma sonucuna göre bireylerin üst bilişleri ile akademik erteleme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bireylerin üst biliş düzeyleri arttıkça akademik erteleme sebepleri olarak mantıksal açıklamalar yapabildikleri düşünülmektedir. Aynı zamanda bireylerin üst biliş puanlarında ailenin sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda üst bilişin okuduğunu anlama, öğrenme süreçleri, problem çözme becerileri ve dil kullanımı ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir (Fisher, 2002; Guterman, 2003; Lee vd., 2009; Öztürk ve Şenaydın, 2019; Panaoura ve Philippou, 2007; Pogrow, 2004; Veenman, 2016; Wang vd., 1990). Ayrıca öğrenme ortamları dijital araçlar ile desteklendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinde de artış olduğu

görülmektedir (Raes vd., 2012; Reisoglu vd., 2020). Öte yandan Çalışkan ve Sünbül (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğrencilerin öğrenme stratejileri ile üst bilişleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Seçilen öğrenme stratejisi bireylerin başarı düzeylerini etkilemekte ve bunların da üst bilişleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Benzer bulgular Cardelle-Elawar (1995)'ın yaptığı deneysel bir çalışmada da görülmektedir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını geliştirecek stratejilerin kullanılması ile derse karşı tutumlarında ve başarı düzeylerinde olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Stephanou ve Karamountzos (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Uygulanan öğrenme stratejisinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde artış sağladığını ve üst bilişsel becerilerinin de daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yaş ile üst bilişin gelişmesi arasında ilişkiyi araştıran Alexander vd. (2003) çocuklarda yaş ilerledikçe üst bilişsel becerilerinde de artışlar olduğunu ve zekâ gelişiminin de üst bilişsel becerilere olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir. Üst biliş ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu başka araştırmalar da mevcuttur (Koriat, 1993; Saban ve Saban, 2008; Yalçın ve Karakaş, 2007). Bunun aksine yaş ile üst biliş arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel ve Orhan, 2017; Durdukoca, 2012; Öztürk, 2014). Tosun ve Irak (2008) ise yaptıkları çalışma sonucunda üst bilişin bazı alt boyutlarının (bilişsel farkındalık düzeyleri, kontrol edilemezlik-tehlike ve düşünceleri kontrol etme ihtiyacı) yaş ile negatif yönde bir ilişkisinin bulunduğunu ve bu ilişkinin anlamlı düzeyde olduğunu ancak bazı alt boyutları ile (olumlu üst bilişsel inançlar ve bilişsel güven) ise pozitif bir ilişkisinin bulunduğunu ve bu pozitif ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varmışlardır.

Akyol (2024)'un yaptığı çalışma sonuçlarına göre bireylerin üst bilişleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda üst biliş ile bilişsel esneklikleri arasında da anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Üst bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin bilişsel esnekliklerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Stam vd. (2020) yaptığı çalışmaya göre bireylerin üst bilişleri ile performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve mevcut performans durumları ile gelecekteki performans durumlarını açıklamada üst bilişin katkısının bulunduğunu ifade etmektedirler. Yenice vd. (2017)'nin çalışmasına göre de bireylerin üst bilişleri ile akademik başarı düzeyleri anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Benzer çalışma bulgularına farklı

araştırmalarda da ulaşılmıştır (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Bağceci vd., 2011; akır ve Yaman, 2015; Emrahoğlu ve ztürk, 2010; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009; Turan ve Demirel, 2010). Ancak bazı araştırma sonuçları bu bulgular ile uyum sağlamamaktadır. Bu çalışmalarda akademik başarı ile üst biliş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır (Adıgüzel ve Orhan, 2017; Kahramanoğlu ve Deniz, 2017; Kınır ve Aydemir, 2012; Sperling vd., 2002; şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015). Aydın (2016)'ın yaptığı çalışma bulgularına göre de üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bireylerin ve öz yeterlikleri yüksek düzeyde olan öğrencilerin akademik başarı oranları da artış göstermektedir.

Aktağ vd. (2017)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre üst bilişin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığının bulunduğu ve kadınların üst bilişsel farkındalıklarının erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer araştırma bulgularına farklı çalışmalarda da varılmıştır (Adıgüzel ve Orhan, 2017; Bağceci vd., 2011; Koç ve Karabağ, 2013; Liliana ve Lavinia, 2011; Memiş ve Arıcan, 2013; ztürk, 2014; ztürk ve Kurtuluş, 2017). Ancak bazı çalışmalar da bu çalışma bulgusunu desteklememektedir (Alkan ve Açıkyıldız, 2020; Balcı, 2007; ıkrıkçı ve Odacı, 2013; Durdukoca, 2012; Karakelle ve Saraç, 2007; Orman ve Sevgi, 2020; Sevgi ve ağlıköse, 2020). Yenice vd. (2017)'nin yaptığı çalışma sonucuna göre bireylerin üst biliş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Aydın ve Coşkun (2011) da yaptıkları çalışmada üst bilişin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Dilmaç ve Yılmaz (2019)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre bireylerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olması ile öznel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bilişsel farkındalığın öznel mutluluğu yordayan bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarında bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin sıkıntılı durumlarla karşılaştığında bu durumları tolere etme düzeylerinin de anlamlı olarak artış gösterdiği ifade edilmektedir. Bazı alışma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Azari vd., 2013; atak ve Ögel, 2010). Dağdevran ve Yıldız (2024)'ın yaptıkları çalışmaya göre de üst biliş ile baş etme düzeylerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri ile baş etme becerilerinin üst bilişleri anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler olduğu görülmektedir.

Brown ve Ryan (2003) yaptıkları çalışmada bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek bireylerin iyi oluş (mutluluk) düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadeghi

ve Mohammadi (2017)'nin yaptıkları çalışma sonucu da bu çalışma ile paralellik göstermektedir ve bilişsel farkındalığın mutluluğu yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. Brown ve Ryan (2003) araştırma sürecinde kullanılan bilişsel farkındalık sağlamaya yönelik yöntemlerin bireylerin stresle baş etmelerine katkı sağladığı da görülmektedir. Ancak Sarıçam (2015)'in yaptığı çalışma sonuçları bu çalışma ile uyuşmamaktadır. Sarıçam (2015) yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık düzeyleri artan bireylerin mutluluk düzeylerinde azalmalar olduğu sonucuna varmıştır.

Farklı araştırma sonuçlarında olumsuz üst bilişsel inançların stres üzerinde doğrudan etkisi olduğu (Roussis ve Wells, 2006; Spada vd., 2008) ve iyi oluş üzerinde de dolaylı etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Sarıçam, 2015). Sarıçam (2015)'a göre üst biliş stres nedeniyle mutluluğu dolaylı olarak etkilemektedir.

Yaşar Ekici ve Balcı (2018) yaptıkları çalışmada bireylerin yaşam doyumu düzeyleri ile üst bilişleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda üst biliş düzeyinin de yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışma bulgularından bir diğeri de bireylerin üst bilişlerinin algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermesidir. Erdoğan ve Dikicigil (2018)'in yaptıkları çalışma bulguları da bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Çalışma sonuçları üst bilişsel becerilerdeki değişiklik ile ebeveyn tutumlarının ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Üst biliş ile öz şefkat arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin üst biliş puanları ile öz şefkat puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım, 2023). Yapılan bir başka çalışma sonucuna göre ise bireylerin üst bilişsel becerilerini kullanmada öz şefkatin etkili bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Öz şefkat düzeyleri düşük olan bireyler üst bilişsel becerilerin kullanımında zorluklar yaşayabilmektedir (Bayramoğlu, 2011; Neff, 2003).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan çalışma ile ilgili araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci ile ilgili bilgiler ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma betimsel modele dayalı ilişkisel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma değişkenleri olan öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst bilişin alt boyutlarının etkisi paralel çoklu aracılık yöntemi ile test edilip değerlendirilmiştir. Araştırmanın öncül değişkenini öz yeterlik, aracı değişkenlerini üst bilişin alt boyutları oluştururken sonuç değişkenini ise öznel iyi oluş oluşturmaktadır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan dört ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna öğrencilerin öğrenim gördükleri liselere göre bakıldığında araştırmaya, Fatih Anadolu Lisesi'nden 74'ü kız (% 52,5), 67'si erkek (% 47,5) olmak üzere 141 kişi katılmıştır. Battalgazi Anadolu Lisesi'nden 88'i kız (% 56,1), 69'u erkek (% 43,9) olmak üzere 157 kişi katılmıştır. Göztepe Anadolu Lisesi'nden 37'si kız (% 48,1), 40'ı erkek (% 51,9) olmak üzere 77 kişi katılmıştır. Malatya Anadolu Lisesi'nden 53'ü kız (% 44,9), 65'i erkek (% 55,1) olmak üzere 118 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya toplamda dört liseden, 13-19 yaşları arasında, yaş ortalaması 15,36 (Ss = 1,20) olan 252'si kız (% 51,1), 241'i erkek (% 48,9) olmak üzere toplam 493 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler ve istatistikler Tablo 3.1'de verilmiştir:

**Tablo 3.1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

| Değişkenler        |                           | N   | %    |
|--------------------|---------------------------|-----|------|
| Cinsiyet           | Kadın                     | 251 | 51,0 |
|                    | Erkek                     | 241 | 49,0 |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Yaş                | 13                        | 9   | 1,8  |
|                    | 14                        | 130 | 26,4 |
|                    | 15                        | 145 | 29,5 |
|                    | 16                        | 113 | 23,0 |
|                    | 17                        | 75  | 15,2 |
|                    | 18                        | 20  | 4,1  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Sınıf              | 9. Sınıf                  | 159 | 32,3 |
|                    | 10. Sınıf                 | 138 | 28,0 |
|                    | 11. Sınıf                 | 127 | 25,8 |
|                    | 12. Sınıf                 | 68  | 13,8 |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Okulu              | Fatih Anadolu Lisesi      | 141 | 28,7 |
|                    | Battalgazi Anadolu Lisesi | 156 | 31,7 |
|                    | Göztepe Anadolu Lisesi    | 77  | 15,7 |
|                    | Malatya Anadolu Lisesi    | 118 | 24,0 |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Anne-Baba          | Birlikte                  | 478 | 97,2 |
|                    | Boşanmış                  | 14  | 2,8  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Anne               | Sağ                       | 489 | 99,4 |
|                    | Vefat                     | 3   | 0,6  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Baba               | Sağ                       | 485 | 98,6 |
|                    | Vefat                     | 7   | 1,4  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Anne Eğitim Düzeyi | Okuryazar Değil           | 40  | 8,1  |
|                    | İlkokul Mezunu            | 203 | 41,3 |
|                    | Ortaokul Mezunu           | 75  | 15,2 |
|                    | Lise Mezunu               | 94  | 19,1 |
|                    | Üniversite Mezunu         | 66  | 13,4 |
|                    | Yüksek Lisans/Doktora     | 14  | 2,8  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Baba Eğitim Düzeyi | Okuryazar Değil           | 5   | 1,0  |
|                    | İlkokul Mezunu            | 118 | 24,0 |
|                    | Ortaokul Mezunu           | 108 | 22,0 |
|                    | Lise Mezunu               | 139 | 28,3 |
|                    | Üniversite Mezunu         | 100 | 20,3 |
|                    | Yüksek Lisans/Doktora     | 22  | 4,5  |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |
| Aile Gelir Durumu  | 8500 ve Altı              | 140 | 28,5 |
|                    | 8501 ve 10000             | 147 | 29,9 |
|                    | 10000 ve 12000            | 61  | 12,4 |
|                    | 12000 ve 14000            | 31  | 6,3  |
|                    | 14000 Üzeri               | 113 | 23,0 |
|                    | Toplam                    | 493 | 100  |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken ergenlerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek için "Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği" (Muris, 2001; Telef ve Karaca, 2012), üst biliş düzeylerini belirlemek için "Üst Biliş Ölçeği-Çocuk ve Ergen Formu (ÜBÖ-ÇE)" (Bacow vd., 2009; Irak, 2012), öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için ise öznel iyi oluşun alt boyutları olan bilişsel iyi oluş için "Yaşam Doyumu Ölçeği" (Diener vd., 1985a; Yetim, 1991) ve duygusal iyi oluş boyutları için "Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ)" (Laurent vd., 1999; Yıldız, 2024) olarak ayrı ölçekler kullanılmış ve toplam öznel iyi oluş puanı hesaplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçları ile ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği

Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği, Muris (2001) tarafından geliştirilen, Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek 5'li likert tipinde olup 3 alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. 12-19 yaş arası öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. Her alt boyutu ölçen 7 madde bulunmaktadır. Bunların güvenilirlik değerleri sosyal öz yeterlik (akran ilişkilerinde kendine güven ve yeterlik) 0,86, akademik öz yeterlik (akademik konulara hâkim olma ve akademik beklentileri karşılama yetkinliği) 0,84, duygusal öz yeterlik (olumsuz duygularla başa çıkma becerisi) 0,78 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puan değerleri 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması ergenin öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelirken, ölçekten alınan düşük puanlar öz yeterliklerinin düşük olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=0,04, NFI=0,95, CFI=0,96, GFI=0,94 ve SRMR=0,06 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik değeri hesaplanmış ve ölçek güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değerinin bu çalışma için  $\alpha=0,85$  olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 3.3.2. Üst biliş ölçeği-çocuk ve ergen formu (ÜBÖ-ÇE)

Bacow vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek; farklı düzeydeki üst bilişleri ölçen 24 maddeden oluşmaktadır. Olumlu üst endişeler (örneğin, "Şimdi bir şeyler için endişelenirsem, gelecekte daha az sorun yaşarım"), olumsuz üst endişeler (örneğin, "Çok

endişelenirsem kendimi hasta edebilirim”), batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları (örneğin, "Kafamdan bir endişe düşüncesi çıkarmasaydım ve sonra kötü bir şey olsaydı, bu benim hatam olurdu") ve bilişsel izleme (örneğin, "Kafamdaki düşünceleri takip etmek için çok çalışıyorum") olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Her bir alt ölçek, 4'lü likert tarzı puanlamaya göre derecelendirilmiş altı madde içerir: 1 (katılmıyorum), 2 (biraz katılıyorum), 3 (biraz katılıyorum) ve 4 (kesinlikle katılıyorum). Puanlama aralığı 24 ile 96 arasındadır. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, patolojik üstbiliş düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Irak (2012)'ın yaptığı Türkçe'ye uyarlama çalışmasının doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=0,05, CFI=0,89, GFI=0,90 ve AGFI=0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık değeri Cronbach alfa değeri 0,73 olarak bulunurken test-tekrar test güvenirliği ise  $r=0,76-0,82$  aralığında bulunmuştur (Irak, 2012).

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri  $\alpha=.81$  olarak bulunmuştur.

### 3.3.3. Ergenler için pozitif ve negatif duygu ölçeği (EİPNDÖ)

Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ), Laurent vd. (1999) tarafından geliştirilmiştir. EİPNDÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması Yıldız (2024) tarafından yapılmıştır. EİPNDÖ; 7 olumlu, 7 olumsuz olmak üzere 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cinsiyete ilişkin çapraz geçerliği sağladığı görülmektedir. İki ayrı çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca iki ayrı grupta elde edilen alfa değerleri pozitif duygu için 0,89 ve 0,91, negatif duygu için 0,79; bileşik güvenirlik (CR) değerleri pozitif duygu için 0,89 ve 0,91, negatif duygu için 0,79; ortalama varyans çıkarılan (AVE) değerleri, pozitif duygu için 0,71 ve 0,76, negatif duygu için 0,46 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği için 63 öğrenciye üç haftalık bir ara ile EİPNDÖ uygulanmış ve korelasyon analizleri sonucunda pozitif duygu boyutu için  $r=0,70$ ,  $p < 0,01$ , negatif duygu boyutu için  $r=0,63$ ,  $p < 0,01$  düzeylerinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçek geçerlik çalışmasında Yaşam Doyumu Ölçeği ve Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği olmak üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. 69 öğrenci ile yapılan analiz sonucunda EİPNDÖ'nün her iki boyutunun da yaşam doyumu ve depresif belirtilerle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri pozitif duygu alt boyutu için  $\alpha=0,90$ , negatif duygu alt boyutu için ise  $\alpha=0,79$  olarak bulunmuştur.

### 3.3.4. Yaşam doyumu ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener vd. (1985a) tarafından geliştirilmiş beş maddelik bir öz bildirim ölçeğidir. Maddeler yedili likert tipi (1=kesinlikle katılmıyorum; 2=katılmıyorum; 3=biraz katılmıyorum; 4=ne katılıyorum ne katılmıyorum; 5=biraz katılıyorum; 6=katılıyorum; 7=kesinlikle katılıyorum) ölçek ile cevaplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum ve maksimum puanlar 5-35 arasındadır. Daha yüksek puanlar yaşamdan daha yüksek düzeyde memnuniyeti ifade ederken düşük puanlar ise bireylerin yaşam doyumlarının düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçek ergenlerden yetişkinlere tüm yaş gruplarına uygulanabilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı yüksek ( $\alpha = 0,87$ ) ve iki haftalık test-tekrar test güvenilirliği  $r = 0,85$ 'tir (Köker, 1991). Yetim (1991) de ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini 0,85, iç tutarlılığını ise 0,76 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin eş değer testler değeri 0,75, Kuder Richardson-20 değeri ise 0,78 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değeri  $\alpha = 0,78$  olarak bulunmuştur.

### 3.3.5. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıfı, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba evlilik durumu, aile gelir düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır. Çalışmada kullanılan ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’nun örneği Ek 4’te sunulmuştur.

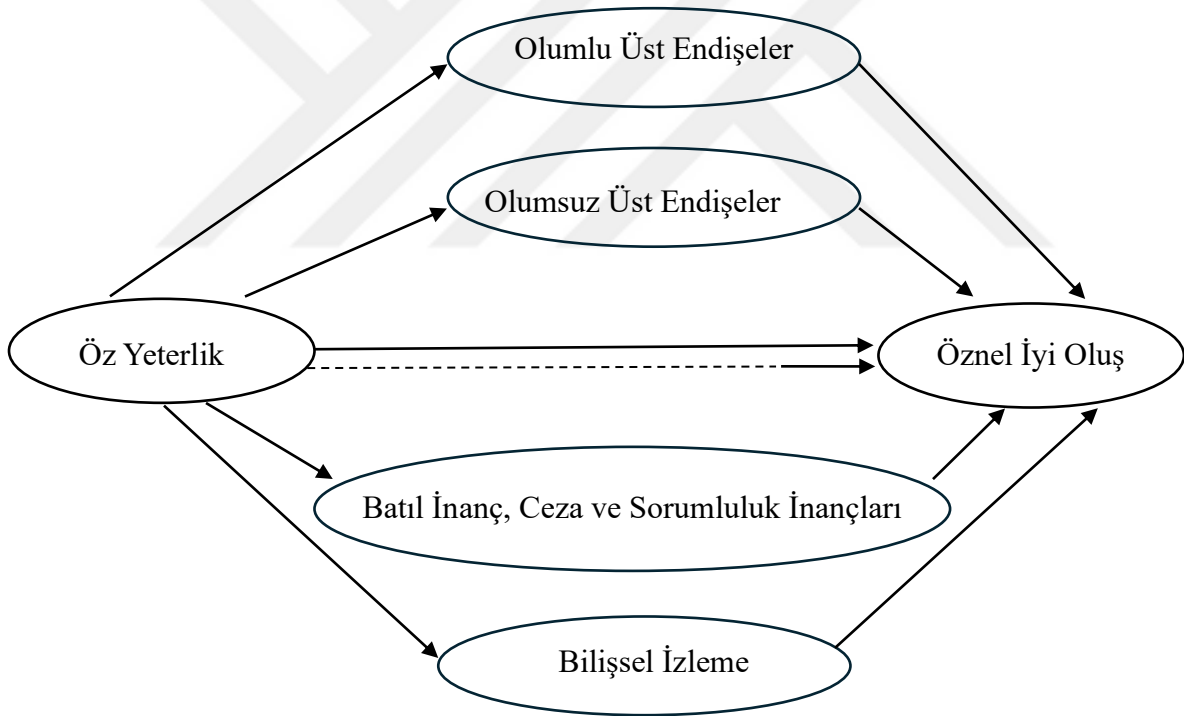
## 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma ile ilgili izinler alındıktan sonra toplanmaya başlamıştır. Araştırmanın etik kurul izni Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 07.12.2022-355 tarih ve sayılı karar ile onaylanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların gönüllülük ilkesine göre uygulama yapılmıştır. Katılımcılara araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir ve çalışma verilerinin yüksek lisans tez çalışması kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçeklerde hata oranındaki yığılmayı azaltmak için ölçeklerin sırası karıştırılarak öğrencilere uygulama yapılmıştır. Böylece madde sayısının çokluğundan dolayı tek bir ölçeğe yığılabilecek hata

oranı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklerin doldurulma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar için t testi ve Hayes (2012) tarafından geliştirilen PROCESS makrosuna dayalı aracılık analizi kullanılmıştır. Aracılıkta Hayes'in (2012) Model 4'ü kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t testi ile cinsiyet açısından bağımlı değişkende gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı analiz edilmiş ve anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Böylece cinsiyet değişkeninin kontrol değişkeni olarak ele alınmasına gerek duyulmamıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında oluşturulan ve test edilen model aşağıda verilmiştir:



**Şekil 3.1.** Çalışma kapsamında test edilen hipoteze dair oluşturulan model

Çalışma hipotezleri, bir SPSS uzantısı olan PROCESS v4.2 (Hayes, 2017) kullanılarak test edilmiştir. Dolaylı etkilerin önemini değerlendirmek için Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Dolaylı etki testi için 5000 kişilik Bootstrap örnekleme kullanılarak elde

edilen nokta tahminleri %95 güven aralıkları arasında değerlendirilmiştir. Çalışmanın analiz sonuçları güven aralığı en az  $p<0,05$  olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında öznel iyi oluş toplam puanı hesaplanırken öznel iyi oluşun bilişsel alt boyutu (yaşam doyumu) ve duygusal alt boyutu (pozitif-negatif duygulanım) ayrı ölçekler yardımıyla ölçülmüştür. Ergenler için Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (EİPNDÖ)'nin puan hesaplamasında negatif duygulanımı ölçen maddeler ters puanlanarak pozitif duygulanımı ölçen maddelerin puanları ile toplanmıştır. EİPNDÖ toplam puanı ile bireylerin yaşam doyumundan aldıkları puanlar toplanarak bireyin öznel iyi oluş puanı hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken Diener vd. (2002)'nin öznel iyi oluş ile ilgili bakış açısı temel alınmıştır. Buna göre öznel iyi oluş bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olmasını, pozitif duygulanımın fazlalığını ve negatif duygulanımın azlığını içermektedir.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma kapsamında yapılacak analizlerin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Temel varsayımların sonuçları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından çalışmada kullanılan her ölçekten elde edilen puanların en düşük-en yüksek değerleri, örneklem sayısı, aritmetik ortalama değerleri, standart sapma puanları, çarpıklık ve basıklık değerleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın değişkenleri ve değişken alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı değerleri ve aracılık analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

### 4.1. Aracılık Analizinin Temel Varsayım Bulguları

Aracılık analizi yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan biri örneklem büyüklüğüdür. Fritz ve MacKinnon (2007)'a göre yanlılığı düzeltilmiş güven aralığı kullanılarak dolaylı etkiyi tespit etmek için örneklem büyüklüğünün 400 üzerinde olması gerekmektedir. Pieters (2017) de bu büyüklüğün en az 450 olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğünün 493 kişiden oluştuğu ve bu yaklaşımlardan hareketle aracılık analizinin bu varsayımını karşıladığı görülmektedir. Aracılık analizi varsayımlarının bir diğeri ise değişkenlerin veri türü (Burt ve Hampton, 2017) ve verilerin normallik dağılımına uygunluğudur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve dağılımın normallik kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. Bu varsayımların sağlanmasından sonra öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst bilişin aracı rolüne yönelik model oluşturulup analiz yapılmıştır.

### 4.2. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait tanımlayıcı istatistiksel değerler Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin toplamının, her bir ölçekten elde edilen, en düşük ve en yüksek puanları, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı değerleri

| Ölçekler                                     | N   | En Düşük | En Yüksek | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|--|-----|----------|-----------|--------------------|----------------|-----------|----------|
| Öz Yeterlik                                  | 493 | 21       | 97        | 63,72              | 13,74          | -,02      | -,23     |
| Olumlu Üst Endişeler                         | 493 | 6        | 24        | 12,95              | 4,02           | ,33       | -,46     |
| Olumsuz Üst Endişeler                        | 493 | 6        | 24        | 15,70              | 4,54           | -,002     | -,80     |
| Batıl İnançlar, Ceza ve Sorumluluk İnançları | 493 | 6        | 24        | 15,85              | 4,07           | -,01      | -,45     |
| Bilişsel İzleme                              | 493 | 6        | 24        | 17,19              | 3,63           | -,36      | -,02     |
| Öznel İyi Oluş                               | 493 | 20       | 102       | 61,57              | 16,90          | -,07      | -,49     |

Tablo 4.1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğu yani normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) dağılım normalliği için +1,5 ve -1,5 aralığının kriter olarak geçerli olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın değişkenleri olan öz yeterlik, üst biliş alt boyutları ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson korelasyon katsayısı değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Araştırmanın değişkenleri arasındaki pearson korelasyon katsayısı değerleri

| Değişkenler                                 | 1.     | 2.    | 3.     | 4.     | 5.  | 6.  |
|---|--------|-------|--------|--------|-----|-----|
| 1. Öz Yeterlik                              | ---    |       |        |        |     |     |
| 2.Olumlu Üst Endişeler                      | ,15**  | ---   |        |        |     |     |
| 3.Olumsuz Üst Endişeler                     | -,32** | ,12** | ---    |        |     |     |
| 4.Batıl İnanç, Ceza ve Sorumluluk İnançları | -,17** | ,12** | ,64**  | ---    |     |     |
| 5.Bilişsel İzleme                           | ,19**  | ,24** | ,34**  | ,40**  | --- |     |
| 6.Öznel İyi Oluş                            | ,57**  | -,003 | -,34** | -,21** | ,02 | --- |

N:493 \*\* $p < ,01$

Tablo 4.2’deki Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde öz yeterlik değişkeni ile üst biliş alt boyutlarının (olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme) tamamı ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ile olumlu üst endişeler arasında ( $r=0,15, p<,01$ ) pozitif yönde anlamlı, öz yeterlik ile olumsuz üst endişeler arasında ( $r=-0,32, p<,01$ ) negatif yönde anlamlı, öz yeterlik ile batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında ( $r=-0,17, p<,01$ ) negatif yönde anlamlı, öz yeterlik ile bilişsel izleme arasında ( $r=0,19, p<,01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

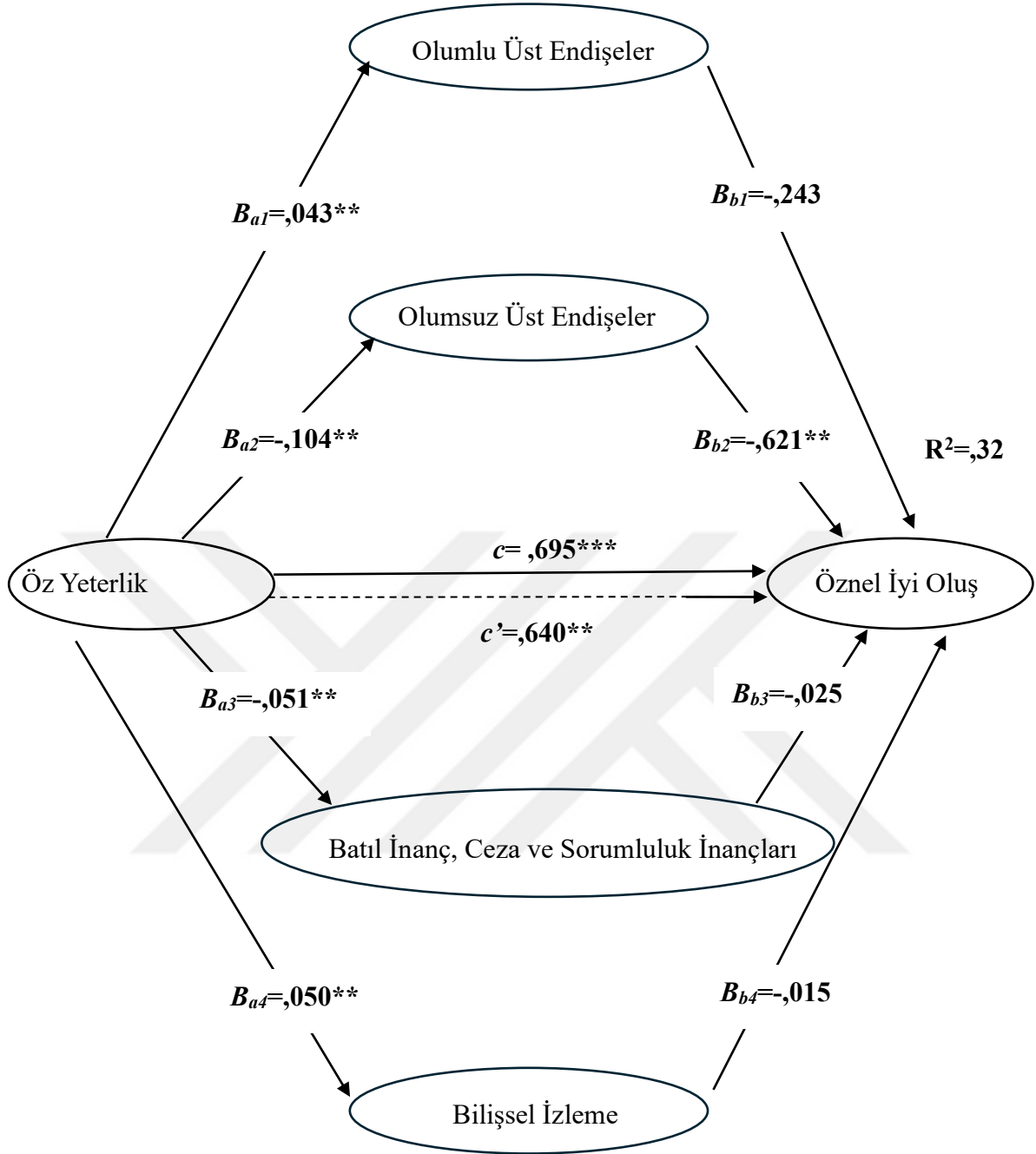
Öznel iyi oluşun da öz yeterlik ve üst biliş alt boyutlarından olan olumsuz üst endişeler ve batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ile öz yeterlik arasında ( $r=0,57, p<,01$ ) pozitif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile olumsuz üst endişeler arasında ( $r=-0,34, p<,01$ ) negatif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında ( $r=-0,21, p<,01$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak öznel iyi oluşun üst biliş alt boyutlarından olan olumlu üst endişeler ( $r=-0,003, p>,05$ ) ve bilişsel izleme ( $r=0,02, p>,05$ ) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **4.3. Aracılık Analizine Dair Bulgular**

#### **4.3.1. Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst biliş alt boyutlarının aracılık analizi sonuçları**

Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst biliş değişkeninin alt boyutlarının aracılık analizi yapılmıştır. Analiz yapılırken Hayes (2012)’in Model 4’ünden faydalanılmıştır.

Aracılık analiz sonucunda elde edilen bulgulara Şekil 4.1’de yer verilmiştir.



**Şekil 4.1.** Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında üst biliş alt boyutlarının paralel çoklu aracılığı ve standardize edilmemiş beta değerleri. \* $p < ,05$ , \*\* $p < ,01$ , \*\*\* $p < ,001$

Şekil 4.1 incelendiğinde, öz yeterliğin öznel iyi oluş üzerindeki toplam etkisinin ( $c = ,6957$ ,  $SH = ,0458$ ,  $t = 15,19$ ,  $p < ,001$ ) anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir (Adım 1). Öz yeterliğin aracı değişkenleri oluşturan üst bilişin alt boyutları; olumlu üst endişeler ( $B = ,04$ ,  $SH = ,01$ ,  $t = 3,30$ ,  $p < ,01$ ), olumsuz üst endişeler ( $B = -,10$ ,  $SH = ,01$ ,  $t = -7,36$ ,  $p < ,001$ ), batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ( $B = -,05$ ,  $SH = ,01$ ,  $t = -3,90$ ,  $p < ,001$ ) ve bilişsel izleme ( $B = ,05$ ,  $SH = ,01$ ,  $t = 4,32$ ,  $p < ,001$ ) ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Adım 2). Aracı değişkenlerden sadece olumsuz üst endişelerin ( $B = -,62$ ,  $SH = ,19$ ,  $t = -3,29$ ,  $p < ,01$ )

öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak diğer aracı değişkenler olan olumlu üst endişeler ( $B=-,24$ ,  $SH=,16$ ,  $t=-1,53$ ,  $p>,05$ ), batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ( $B=-,025$ ,  $SH=,20$ ,  $t=-,12$ ,  $p>,05$ ) ve bilişsel izlemenin ( $B=-,015$ ,  $SH=,199$ ,  $t=-,08$ ,  $p>,05$ ) öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (Adım 3). Öz yeterlik ile aracı değişkenlerin tamamı aynı anda analize alındığında (Adım 4) ise öz yeterlik ile öznel iyi oluş değişkeni arasındaki ilişkide azalma olmuştur; ancak anlamlılık değerinin düzeyinde değişme olmadığı görülmektedir ( $c'=,6409$ ,  $SH=,0506$ ,  $t=12,66$ ,  $p<,001$ ). Çalışma kapsamında oluşturulan tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu ( $F_{(1,491)}=15,19$ ,  $p<,01$ ) ve öznel iyi oluştaki toplam varyansın %32'sini açıkladığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen modeldeki dolaylı etkilere ilişkin sonuçlar Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Öz yeterliğin üst bilişler aracılığıyla öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkileri ile spesifik dolaylı etkilerinin karşılaştırmaları

| Aracı Değişkenler                         | Nokta Tahmini | Katsayılar Çarpımı<br>(Product of coefficients) |         |         | Bootstrapping<br>%95BCa<br>GüvenAralığı |              |
|---|---------------|---|---------|---------|---|--------------|
|   |               | SH  | z       | p       | Düşük                                   | Yüksek       |
| <b>Toplam dolaylı etki</b>                | <b>,0548</b>  | <b>,0281</b>                                    |         |         | <b>,0005</b>                            | <b>,1120</b> |
| Olumlu üst endişeler                      | ,0105         | ,0080   | -1,3374 | ,1811   | -,0307                                  | ,0015        |
| Olumsuz üst endişeler                     | ,0648         | ,0224   | 2,9844  | ,0028** | ,0259                                   | ,1135        |
| Batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları | ,0013         | ,0105   | ,1209   | ,9037   | -,0193                                  | ,0240        |
| Bilişsel izleme                           | -,0008        | ,0106   | -,0768  | ,9388   | -,0231                                  | ,0199        |
| <b>Karşılaştırmalar</b>                   |               |   |         |         |   |              |
| C1  | -,0753        | ,0226   |         |         | -,1246                                  | -,0355       |
| C2  | -,0118        | ,0134   |         |         | -,0398                                  | ,0127        |
| C3  | -,0097        | ,0136   |         |         | -,0381                                  | ,0162        |
| C4  | ,0635         | ,0284   |         |         | ,0129                                   | ,1264        |
| C5  | ,0656         | ,0223   |         |         | ,0245                                   | ,1132        |
| C6  | ,0021         | ,0135   |         |         | -,0235                                  | ,0303        |

N=493, k=5000, \* $p<,05$ , \*\* $p<,01$ , \*\*\* $p<,001$

BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (bias corrected and accelerated) 5000 bootstrap örnekleme; C1=Olumlu üst endişeler X Olumsuz üst endişeler; C2=Olumlu üst endişeler X Batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları; C3=Olumlu üst endişeler X Bilişsel izleme; C4=Olumsuz üst endişeler X Batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları; C5= Olumsuz üst endişeler X Bilişsel izleme; C6= Batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları X Bilişsel izleme

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, öz yeterliğin üst biliş aracılığı ile öznel iyi oluş üzerindeki toplam dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/c-c') istatistiksel açıdan önemlidir (nokta tahmin= 0,0548 ve % 95 BCa GA [0,0005, 0,1120]). Test edilen modelde öz yeterliğin öznel iyi oluş üzerindeki dolaylı etkilerine aracılık yapma açısından dört aracı değişken ayrı ayrı ele alındığında bu değişkenlerden, ‘Olumsuz Üst Endişeler’in (nokta tahmin= 0,0648 ve % 95 BCa GA [0,0259, 0,1135]), aracılığı istatistiksel açıdan önemli bulunurken; ‘Olumlu Üst Endişeler’ (nokta tahmin= -0,0105 ve % 95 BCa GA [-0,0307, 0,0015]), ‘Batıl İnanç, Ceza ve Sorumluluk İnançları’ (nokta tahmin= 0,0013 ve % 95 BCa GA [-0,0193, 0,0240]), ‘Bilişsel İzleme’ (nokta tahmin= -0,0008 ve % 95 BCa GA [-0,0231, 0,0199]), değişkenlerinin ise aracılığı istatistiksel açıdan önemli bulunmamıştır.



## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, çalışmanın analizleri sonucunda elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçların ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmasına yer verilmiştir. Literatürde öz yeterlik, öznel iyi oluş ve üst bilişin birlikte araştırıldığı çalışma bulgularına rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmada elde edilen sonuçlar benzer çalışma bulguları ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde araştırmanın ilk bulgusu olarak öznel iyi oluş ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Literatürde hem öznel iyi oluş genel puanı ile hem de yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygulanım alt boyutları ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu dair bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Bandura, 1997; Beyhan ve Boz, 2020; Caprara vd., 2006b; Caprara ve Steca, 2005; Demir ve Yıldız, 2023; Huebner, 1991; Natovová ve Chýlová, 2014; Özbay vd., 2012; Santos vd., 2014; Sayın, 2020; Tong ve Song, 2004). Caprara vd. (2006a)'ne göre ergenlerin olumlu ve olumsuz duyguları ve kişilerarası ilişkilerini yönetmeye yönelik öz yeterlik inançları, bireyin geleceğe yönelik olumlu inançlar geliştirmesini, yüksek bir benlik algısının oluşumunu, yaşamdan memnuniyetin artışı sağlamakta ve böylece daha olumlu duygular yaşamaktadırlar. Cattelino vd. (2023) ise duygu yönetiminde öz yeterliğe ve özellikle temel olumsuz duygulara (öfke, üzüntü, korku) özel önem verilmesinin bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini etkilediğini ve günlük yaşamlarında özellikle beklenmedik olaylardan kaynaklanan zorluklarla baş etmede olumlu başa çıkma stratejilerini kullanmasını sağlayabilmektedir. Harter (1988) ergenlik döneminde bireylerin akran ilişkilerindeki öneme vurgu yaparak bu alandaki yeterliklerinin artırılmasının gelişimlerini olumlu olarak etkileyeceğini düşünmektedir. Bireylerin öz yeterliklerinde artış oldukça öznel iyi oluş düzeyleri de yükselebilir. Bunun tam tersi de mümkündür. Yani öz yeterlikte düşüş olması ile öznel iyi oluşlarında da azalmalar görülebilir. Kişinin herhangi bir durumda bir performansı başarılı bir şekilde sergileyeceğini düşünmesi yaşamında olumlu değerlendirmeler yapmasını sağlamaktadır. Bu da yaşam doyumunun yükselmesini sağlayabilir. Bireylerin yaşam doyumları hayatını nasıl algıladıklarına göre değişiklik gösterebilir. Bireyin duygusal öz yeterliğini yüksek düzeyde algılaması ile karşılaşacağı olumsuz duygu durumlarını en az seviyede yaşayabilir ve bu da negatif duygulanımın azlığı anlamına gelmektedir. Öznel iyi oluş düzeylerinde de artış görüleceği düşünülmektedir.

Öz yeterlik değişkeni ile üst biliş alt boyutlarının (olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları, bilişsel izleme) tamamı ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu çalışma bulgularını destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Aydın ve Yerdelen, 2015; Cera vd., 2013; Coutinho, 2008; Ghonsooly vd., 2014; Moores vd., 2006; Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Özdiker, 2019; Pamuk ve Elmas, 2015; Şerifoğlu, 2019; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Yücesoy, 2019). Öz yeterlik inancı bireylerin bilişsel süreçlerini etkileyebilir. Bireylerin olumlu üst bilişsel inançlarında artış oldukça öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Aynı zamanda olumsuz üst bilişsel inançlarında artışlar olması öz yeterliklerinin de düşmesine sebep olabilir. Bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve böylece yeni edindiği bilgileri eski bilgileri ile bütünleştirmesi daha sonra karşılaşacağı durumlardaki başarısını da artırabilir. Bu süreçlerdeki başarısının da öz yeterliğini yükselteceği düşünülmektedir. Aynı şekilde sosyal öz yeterlik algıları açısından bakıldığında kişinin akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmaya yönelik bilişsel farkındalığı arttıkça ilişki kurma ve sürdürme süreçlerinde daha başarılı olabilir. Sosyal öz yeterliklerinde yükselmeler olacağı tahmin edilmektedir. Bireylerin duygusal süreçlerinin farkına varması, duygularını yönetmeye yönelik olumlu üst inançlara sahip olması bu süreçleri daha sağlıklı atlatmasını sağlayabilir. Böylece duygusal öz yeterlikleri de yükselebilir. Etkili üstbilişsel stratejilere sahip öğrencilerin aynı zamanda bir görevi başarıyla yerine getirmeye yönelik güçlü bir inanca sahip oldukları görülmektedir. Performansa yönelik üstbilişsel yargıların daha sonraki davranışları kontrol edeceği düşünülebilir, bu üst bilişsel yargılar kişinin öz-yeterlik duygusunu etkileyebilir ve daha sonra üstbilişsel süreçler tarafından tekrar değerlendirilerek bir sonraki davranış durumunun belirlenmesini sağlayacaktır.

Öznel iyi oluşun, üst biliş alt boyutlarından olan olumsuz üst endişeler ve batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ile olumsuz üst endişeler arasında negatif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak öznel iyi oluşun üst biliş alt boyutlarından olan olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer bulgulara ulaşılan çalışmalara rastlanılmıştır (Aydoğdu, 2017; Kabasakal ve Emiroğlu, 2020; Yaşar Ekici ve Balcı, 2018). Yaşar Ekici ve Balcı (2018) bireylerin üst biliş alt boyutlarından olan, olumlu üst bilişsel inançlarının, bilişsel güvenin ve düşünceleri kontrol ihtiyacının yaşam doyumu ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığını; diğer yandan

yaşam doyumunu ile üst biliş alt boyutlarından olan kontrol edilemezlik ve tehlike alt boyutu arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin kontrol edilemezlik ve tehlike ile ilgili üst bilişlerinde artış görüldükçe yaşam doyumlarında düşüş olmaktadır (Yaşar Ekici ve Balcı, 2018). Hamidi ve Hosseini (2010)'ye göre bireylerin akılcı olmayan inançlarında artış oldukça uyum düzeylerinde de azalma olduğu görülmektedir. Bireyler problem durumları karşısında olumsuz bilişsel inançlara sahip ise problem durumunu felaketleştirebilir ve bu durumun da hem baş etmesini zorlaştıracığı hem de yaşam doyumunu düşürebileceği söylenebilir. Bireylerin üst bilişsel inançlarının öğrenme yoluyla kazanılabildiği düşünüldüğünde olumsuz yaşam olayları bu inançların gerçekçi olmayan bir şekilde oluşumuna sebep olabilir. Bireyin kendisine yönelik sürekli olumsuz inançlarına odaklanması da aynı şekilde yaşam doyumunun düşmesine neden olabilmektedir. Üst bilişsel becerilerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinde de artış sağlanmasına katkıda bulunabilir.

Araştırma kapsamında öznel iyi oluş düzeyinin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusunu destekleyen farklı araştırmalara rastlanmaktadır (Çelik, 2008; Eken, 2010; Eryılmaz ve Atak, 2011; İlhan, 2005; Mahon vd., 2005; Saygın, 2008; Saygın ve Arslan, 2009; Sayın ve Altun, 2021; Şahin vd., 2012; Tong ve Song, 2004; Tuzgöl-Dost, 2004; Yavaş, 2020). Ergenlik döneminde bireylerdeki yoğun duygusal değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda hem kızlarda hem de erkeklerde benzer duygusal süreçlerin yaşandığı düşünülebilir. Buradan hareketle öznel iyi oluş düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Öznel iyi oluş düzeyinin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucundan hareketle cinsiyet değişkeninin kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmesine gerek olmadığı kanısına varılmıştır. Daha sonra yapılan aracılık analizi sonuçlarına göre aracı değişkenlerden sadece olumsuz üst endişelerin öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak diğer aracı değişkenler olan olumlu üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ve bilişsel izlemenin öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkilerine bakıldığında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Öz yeterlik ile aracı değişkenlerin tamamı aynı anda analize alındığında ise öz yeterlik ile öznel iyi oluş değişkeni arasındaki ilişkide azalma olmuştur; ancak bu değişikliğin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Öz yeterlik ve öznel iyi oluş arasında üst bilişlerin aracı rolünün doğrudan olarak incelendiği bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu nedenle bu bulgunun sonuçları benzer çalışmalar çerçevesinde tartışılıp yorumlanmıştır. Sayın ve Altun (2021) da öznel iyi oluşu yordayan çeşitli değişkenlere yönelik bir model oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre modelde öz yeterlik bireylerin öznel iyi oluşlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Céspedes vd. (2021) yerli ve göçmen ergenlerin benlik kavramı, öz-yeterlik ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada akademik benlik kavramının öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu ilişkiye öz yeterliğin de aracılık ettiğini bulmuştur. Cicognani vd. (2008) öz yeterlik aracılığı ile öznel iyi oluşu inceledikleri araştırma sonucuna göre ergenler genç yetişkinlere göre yaşadıkları ortamdan daha az memnuniyet duymaktadır ve öznel iyi oluşları da daha düşük düzeydedir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük yerleşim yerlerinde yaşayan ergenlerin arkadaş ve aile desteğinin öznel iyi oluşlarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Aynı zamanda ergenlerin kendilerini yeterli algılamalarının da öznel iyi oluş düzeyini doğrudan artırdığı bulunmuştur. Öznel iyi oluş çalışmalarında öz yeterliğin aracılık rolü ve yordayıcılık rolüne yönelik başka çalışmalar da mevcuttur (Beyhan ve Boz, 2020; Diener vd., 2003; Fogle vd., 2002; İkiz ve Telef, 2013; Krok ve Gerymski, 2019; Lent, 2004; Lent vd., 2005; Liu vd., 2018; Nguive ve Lay, 2020; Sayın, 2020; Strobel vd., 2011; Telef ve Ergün, 2013; Weber vd., 2013). Öz yeterlik ile öznel iyi oluşun yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Öz yeterlik ve öznel iyi oluşun bireyin kendisine yönelik değerlendirmelerini içerdiği göz önünde bulundurulduğunda bireylerin bilişsel süreçlerini aktif olarak kullandığı söylenebilir. Birey kendisine yönelik algılarını oluştururken bilişsel inançlarından faydalanabilir. Öz yeterlikleri yüksek olan bireyler daha çok olumlu üst bilişsel inançlarını kullanabilir. Diğer yandan düşük öz yeterliğe sahip bireyler de olumsuz üst bilişsel inançları kullanmaya daha çok yönelebilir. Mevcut çalışmanın sonucuna göre bireylerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça olumsuz üst bilişlerinde azalma olmakta ve böylece öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir. Kılınç (2017) da yaptığı çalışmada öz yeterliğin iyi oluşu pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Turan ve İskender (2020) yaşam doyumu ile üst bilişsel farkındalık arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Yaşar Ekici ve Balcı (2018) da çalışmalarında bireylerin üst biliş alt boyutlarından olan kontrol edilemezlik ve tehlike boyutunun yaşam doyumu ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Bireylerin problemler durumlarını tehlikeli olarak algılamasının ve bunu kontrol edemeyeceğini düşünmesinin psikolojik dayanıklılık düzeyini düşüreceğini ve umutsuzluğa yol açabileceğini

düşünmektedirler. Bunun sonucunda yaşam doyumlarında düşüş yaşanabileceğini ifade etmektedirler. Literatürde üst biliş ile yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve mutluluk gibi kavramların çalışıldığı farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Adaryani vd., 2013; Asıcı ve İkiz, 2015; Asıcı ve Sarı, 2021; Aykac, 2011; Chatterjee vd., 2021; Jacobs, 2020; Pandey ve Jaiswal, 2017; Topkaya vd., 2022; Yelpaze ve Yakar, 2019; Yelpaze ve Yakar, 2020). Yapılan bu çalışmada hem bağımsız değişkenin (öz yeterlik) hem de bağımlı değişkenin (öznel iyi oluş) bilişsel süreçleri içerdiği düşünüldüğünde aracı değişken olan üst bilişin aradaki ilişkiye tüm alt boyutlarıyla aracılık işlevi sağlamadığı söylenebilir. Değişkenlerin temel yapı olarak bilişsel alanı içeriyor olması aradaki etkiyi anlamlı düzeyde değiştirmemesine sebep olmuş olabilir. Öte yandan bireylerin kendine yönelik algılarının yüksek düzeyde olması üst bilişlerini etkileyebilir. Tüm bunlar sonucunda bireyin yaşamına yönelik olumlu değerlendirmelerinde artış sağlanarak öznel iyi oluş düzeyleri de artabilir.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında, üst bilişin alt boyutu olan olumsuz üst endişelerin etkisinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Öz yeterlik puanları düştükçe bireylerin olumsuz üst bilişlerinde artış görülmekte ve olumsuz üst bilişlerindeki artışlar da öznel iyi oluş düzeylerini düşürmektedir. Wells ve Matthews (1994), üst bilişlerin psikolojik bozukluklarda önemli bir faktör olduğunu düşünmektedirler. Üst bilişsel inançlar psikopatolojiye yol açabilmekte ve bu durumun sürdürülmesinde rol oynamaktadır. Cartwright-Hatton ve Wells (1997) olumlu ve olumsuz üst bilişsel inançların duygusal bozukluklar ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Wells ve Carter (2001), yaygın anksiyete bozukluğu olan bireylerin olumsuz üst bilişsel inanç puanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Purdon (2000) bireylerin olumsuz üst bilişsel inançlarının kişide kaygı uyandırıcı etkilerini olduğunu savunmaktadır. Olumsuz üst bilişler daha fazla düşünce kontrolü ile ilişkiliyken, olumlu üst bilişler düşüncelerden kurtulmak için motivasyonun azalmasında etkili olmaktadır. Derryberry ve Reed (2002) dikkat kontrolünü, daha işlevsel olabilecek, daha az erişilebilir, baskın bir tepkiyi engellemede dikkati kontrol etme yeteneği olarak kavramsallaştırmaktadır. Wells (2000) üst bilişsel inançların değiştirilmesi ve dikkat üzerindeki yürütücü kontrolün geliştirilmesini sağlayan üst biliş odaklı stratejilerin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Wells ve Matthews (1996) endişenin bireylerde patolojik durumlar ile ilişkili olduğunu ve bireyin endişelerini kontrol edilemez olarak gördüğünü ifade etmektedir. Çalışma bulgularından da hareketle bireyin kendine yönelik algıları düşük düzeyde olduğunda bireylerin olumsuz üst bilişleri artabilir ve düşünce kontrolü üzerine daha fazla odaklanabilirler. Bireyin olumsuz üst bilişlerine

(örneğin, ‘‘X düşüncesini düşünmek kötüdür’’ veya ‘‘X düşüncesini kontrol etmem gerekiyor’’ (Spada vd. 2010) yönelik dikkatindeki artış öznel iyi oluş düzeylerini de olumsuz yönde etkileyebilir.

Çalışma bulgularına bakıldığında öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasında, üst bilişin alt boyutları olan olumlu üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ve bilişsel izlemenin etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Wells ve Carter (2001) olumlu üst bilişsel inançların normal olduğunu ve bireyin belli bir düzeye kadar olumlu üst endişelere sahip olduğunu ifade etmektedir. Endişeyi sadece kaygının bir belirtisi olarak görmek yerine (Spada vd., 2010), Wells ve Matthews (1994) bireylerin olumlu üst endişeleri, tehdit durumları ile başa çıkma stratejilerini planlamada kullandığını savunmaktadır. Wells (2010)’e göre endişelenmek, olumlu üstbilişsel inançlarla (örneğin ‘‘Olabilecek kötü şeyleri düşünmek, hazırlıklı olacağım anlamına gelir’’ ve ‘‘Endişelenmek başa çıkmama yardımcı olur’’) bağlantılı gizli bir başa çıkma tepkisidir. Wells ve Cartwright-Hatton (2004)’a göre batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları, düşünceleri kontrol etme ihtiyacı ve bunu yapmamanın olumsuz sonuçları ile ilgili inançlarla karakterizedir. Wells ve Carter (2009) batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançlarını, kişinin hedef bir düşüncüyü düşünmeye devam ederse kötü bir şey olacağını söylemek gibi düşünceleri kontrol etmek için kullanması olarak ifade etmektedir. Wells (2009)’e göre üst bilişsel yaklaşım, düşünme tarzının zihinsel süreçlerine, bilişe katılma ve kontrol etme süreçlerine odaklanmaktadır. Üst bilişsel yaklaşımda, düşünmeyi kontrol etmenin faydalı olduğu ilkesini temel alınırken, yararlı ve yararsız kontrol biçimleri arasında ayırım yapılmaktadır. Wells (2010) olumsuz üst bilişsel inançların yerini olumlu üst bilişsel inançlar ile değiştirmenin yararlı olduğunu ifade etmektedir. Çalışma bulgularında üst bilişin alt boyutlarından olan olumlu üst endişeler ve bilişsel izlemenin bireylerin yaşamlarında olumsuz olarak algılanmaması öznel iyi oluş üzerinde anlamlı aracılık etkisi oluşturmamasına neden olmuş olabilir. Batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları alt boyutu ise öznel iyi oluş ile ilişkili çıktığı halde modelde anlamlı aracılık etkisi bulunmamıştır. Bunun sebebi de bireylerin sahip olduğu batıl inanç ceza ve sorumluluk inançlarının patolojik düzeyde olmaması olabilir. Aynı zamanda veriler öz bildirim dayalı ölçekler ile toplandığından yanlış cevaplar verilmiş olabileceği göz önünde bulundurulabilir ve bu sebeple modelde anlamlı etkisi olmadığı sonucu elde edilmiş olabilir.

## 5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Ergenlerin öznel iyi oluşları ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Ergenlerin öz yeterlikleri ile üst bilişleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterliğin olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ile olumsuz üst endişeler ve batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

- Öznel iyi oluş ile olumsuz üst endişeler arasında negatif yönde anlamlı, öznel iyi oluş ile batıl inanç, ceza ve sorumluluk inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak öznel iyi oluşun üst biliş alt boyutlarından olan olumlu üst endişeler ve bilişsel izleme ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öznel iyi oluş düzeyinin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

- Öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye üst biliş alt boyutlarından sadece olumsuz üst endişeler anlamlı düzeyde aracılık etmektedir. Diğer alt boyutların (olumlu üst endişeler, batıl inanç ceza ve sorumluluk inançları ve bilişsel izleme) bu ilişkiye anlamlı düzeyde aracılık etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırma sonucundan hareketle alan uzmanlarına, araştırmacılara, öğretmenlere ve anne babalara önerilerde bulunmaktadır.

### 5.2.1. Alan uzmanlarına öneriler

- Bireylerin bilişsel gelişim süreçlerinde üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir. Bu uygulamalar ile bireylerin olumlu üst bilişsel inançları geliştirilebilir ve öznel iyi oluş düzeylerinin yükselmesi sağlanabilir.

- Bireylerin üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesi ile birlikte yaşamına yönelik değerlendirmelerinin de daha gerçekçi ve olumlu yönde olması sağlanabilir. Böylece öznel iyi oluş düzeylerine katkıda bulunulabilir.

- Çalışma sonucunda ergenlerin öz yeterlikleri ile olumsuz üst endişeleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitsel uygulama ve çalışmalar yapılabilir. Böylece ergenlerin olumsuz üst endişelerinde azalma sağlanabilir.

- Olumsuz üst endişeler ile öznel iyi oluş arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Olumsuz üst endişelerin azaltılmasına yönelik üstbilişsel terapidenden faydalanılabilir. Böylece ergenlerin olumsuz üst endişelerinde azalma sağlanarak öznel iyi oluş düzeylerinin de yükselmesi sağlanabilir.

- Özellikle ergenlik döneminde yaşanan yoğun duygusal değişikliklerin bireyin kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmasına engel olabilecek üst bilişsel becerilerin kazandırılması yönünde psiko-eğitim çalışmaları yapılabilir.

- Ebeveynlerin, bireylerin üst bilişsel inançlarının oluşumunda katkısı olabileceği düşünüldüğünde ergenlerin sağlıklı üst bilişsel inançların gelişiminde uygun ebeveyn yaklaşımları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini yükseltmek için duygularını doğru bir şekilde ifade etmeleri sağlayacak ve duygularını sağlıklı bir şekilde yaşama becerileri kazanabilecekleri grup çalışmaları yapılabilir.

### **5.2.2. Ebeveynlere öneriler**

- Ebeveynlerin çocuklar ile geçirdikleri süre zarfında onlara yetenekleri ve gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak başarılı olacağı görev ve sorumluluklar verilebilir ve öz yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

- Ergenlerin öz yeterliklerinde ebeveynlerin tutum ve davranışları etkili olmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına yaklaşımlarında tutarlı davranışları ve destekleyici çalışmalar yapmaları öz yeterliklerinin yükselmesine katkı sağlayabilir.

- Ebeveynlere, ergenlik dönemindeki çocuklarının bu süreci sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri adına çocuklarına karşı tutum ve davranışlarında tutarlı olmaları önerilebilir.

- Ebeveynler çocuklarda olumlu üst bilişsel inançlar geliştirebilmek adına etkili ve sağlıklı iletişim kurmaya yönelik çaba harcayabilirler.

### **5.2.3. İlerideki araştırmacılara öneriler**

- Literatüre bakıldığında öz yeterlik, öznel iyi oluş ve üst biliş kavramlarının bir arada çalışıldığı araştırmalar konusunda eksiklik olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu konular üzerinde farklı yaş ve gruplarla araştırmalar yapıp karşılaşılan problem durumlarına yönelik çözüm yolları aranabilir.

- Çalışmada öz yeterlik genel puanı üzerinden inceleme yapılmıştır. İlerideki araştırmalarda öz yeterlik alt boyutları ayrı ayrı incelenebilir.

- Çalışmada test edilen modelin bulgularına göre olumsuz üst endişelerin aracılık rolü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gelecekteki çalışmalarda bu modelin deneysel yöntemlerle araştırılıp nedensellik ilişkisinin belirlenmesine yönelik öneride bulunulabilir.

- Bu çalışmada oluşturulan aracılık modeli (öz yeterlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide üst bilişlerin aracı rolü bknz: Şekil 1) değiştirilerek farklı açılardan etkileri incelenebilir.

- Bu çalışmada üst bilişlerin aracılığı incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda üst bilişlerin ve öz yeterliklerin öznel iyi oluşu yordayıcılığına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Bireylerin üst bilişsel becerilerinin gelişimi, öz yeterlikleri ve öznel iyi oluşlarındaki değişimler boylamsal çalışmalar ile araştırılabilir.

- Öz yeterliklerini, üst bilişleri ve öznel iyi oluş düzeyini etkileyebileceği düşünülen aile tutumları, sosyal destek algısı, çocukluk dönemi yaşantıları, maruz kalınan olumsuz yaşam olayları, performans başarıları, doğrudan yaşantılar gibi değişkenler ile ilişkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

Adaryani, M. M., Jalili, S. & Roshani, K. (2013). "A Study of Meta-Cognitive Strategies, Spiritual Health and Life Satisfaction in College Students". *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(5), 367-370.

Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2017). "Öğrencilerin Üstbiliş Beceri Düzeyleri ile İngilizce Dersine İlişkin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki". *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-14.

Akben, N. (2020). "Effects Of The Problem-Posing Approach on Students' Problem Solving Skills and Metacognitive Awareness in Science Education". *Research in Science Education*, 50(3), 1143-1165. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9726-7>

Akdoğan, B. ve Yalçın, S. B. (2018). "Lise Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve Çatışma Çözme Davranışlarının Öznel İyi Oluşlarını Yordaması". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 174-197. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.370587>

Aktağ, I., Semsek, Ö. & Tuzcuoglu, S. (2017). "Determination Metacognitive Awareness of Physical Education Teachers". *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 63-69. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2511>

Akyol, G. (2024). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Akademik Güdülenmenin Yordayıcısı Olarak Üstbiliş ve Bilişsel Esneklik (Doktora tezi). Çorum: Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Alexander, J. M., Fabricius, W. V., Fleming, V. M., Zwahr, M. & Brown, S. A. (2003). "The Development of Metacognitive Causal Explanations". *Learning and Individual Differences*, 13(3), 227-238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00091-2](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00091-2)

Alexander, J. M., Johnson, K. E., Albano, J., Freygang, T. & Scott, B. (2006). "Relations Between Intelligence and the Development of Metaconceptual Knowledge". *Metacognition and Learning*, 1, 51-67. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6586-8>

Alim, E. (2018). Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, S. ve Açıkyıldız, G. (2020). "Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Farkındalıkları". *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 43-63. <https://doi.org/10.35675/befdergi.478133>

Allon, M., Gutkin, T. B. & Bruning, R. (1994). "The Relationship Between Metacognition and Intelligence in Normal Adolescents: Some Tentative But Surprising Findings". *Psychology in the Schools*, 31(2), 93-97. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<93::AID-PITS2310310202>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<93::AID-PITS2310310202>3.0.CO;2-X)

Amir Kiaei, Y. (2014). The Relationship Between Metacognition, Self-Actualization, and Wellbeing Among University Students: Reviving Self-Actualization as the Purpose of Education (Unpublished PhD thesis). USA: Florida International University. <https://doi.org/10.25148/etd.FI14040889>

Amzil, A. & Stine-Morrow, E. A. (2013). "Metacognition: Components and Relation to Academic Achievement in College". *Arab World English Journal*, 4(4), 371-385.

Armbruster, B. B. (1989). "Metacognition in Creativity". In Glover, S., Ronning, R. & Reynolds, C. (Ed.), *Handbook of Creativity*, New York: Plenum Springer, (pp. 177-182). [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_10)

Arseven, A. (2016). "Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi". *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>

Arslan, A. (2022). "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öz-Yeterlilik Düzeylerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması". *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 132-150. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981>

Asıcı, E. ve İkiz, F. (2015). "Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 191-211.

Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2019). "Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlilik Açısından Yordayıcılığı". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038523>

Asıcı, E. & Sarı, H. (2021). "The Mediating Role of Coping Strategies in the Relationship Between Cognitive Flexibility and Well-Being". *International Journal of Scholars in Education*, 4(1), 38-56. <https://doi.org/10.52134/ueader.889204>

Asıcı, E. ve Uygur, S. S. (2017). "Duyusal Öz-Yeterlilik ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü". *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1353-1375. <https://doi.org/10.15869/itobiad.318284>

Atakay, A. ve Eryılmaz, G. (2020, 27 Haziran). "Ergenlerin Duygu Düzenleme ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Ailelerinin Duygu Düzenleme ve Dışavurulan Duygulanım Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişki". *Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu*, Üsküdar, İstanbul.

Avcı, M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Düzeyleri Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sanal Zorbalık Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayan, A. (2017). "Yalnızlık ve Utangaçlık Düzeyinin Özyeterlilik ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 87-108. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415657>

Aydın, F. & Coşkun, M. (2011). "Geography Teacher Candidates' Metacognitive Awareness Levels: A Case Study From Turkey". *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.

Aydın, S. (2016). "An Analysis of the Relationship Between High School Students' Self-Efficacy, Metacognitive Strategy Use and Their Academic Motivation for Learn Biology". *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53-59. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>

Aydın, S. ve Yerdelen, S. (2015). "Lise Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Kullandıkları Üst Biliş Stratejilerinin Başarı Hedef Yönelimleri ve Öz-Yeterlilik Algıları ile İlişkisinin

İncelenmesi". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 781-792. <https://doi.org/10.17860/efd.15845>

Aydoğdu, H. (2017). Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Akılcı Olmayan İnançlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aykac, M. (2011). "Accentuate the Positive: Effects of Dispositional Optimism, Personality Traits and Positive Metacognitions and Meta-Emotions on Life Satisfaction". MMU Psychology Journal (Dissertations) UK, 1-34. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/576745>

Azari, S., Khademi, A. & Esmali, A. (2013). "The Effectiveness of Metacognitive Therapy in Distress Tolerance in Adolescent Boys". International Journal of Psychology and Behavioral Research, 1(1), 291-303.

Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T. & Brody, L. R. (2009). "The Metacognitions Questionnaire for Children: Development and Validation in A Clinical Sample of Children and Adolescents With Anxiety Disorders". Journal of Anxiety Disorders, 23(6), 727-736. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.02.013>

Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 551-566.

Balatsky, G. & Diener, E. (1993). "Subjective Well-Being Among Russian Students". Social Indicators Research, 28(3), 225-243. <https://doi.org/10.1007/BF01079019>

Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". American Psychologist, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). "Self-Efficacy". In Ramachaudran, V. S. (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Self-Efficacy in Changing Societies. New York, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1999). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". Asian Journal of Social Psychology, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>

Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Bandura, A. (2006). "Guide for Constructing Self-Efficacy Scales". *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). "Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning". *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). "Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression". *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258-269. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258>

Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). "Promoting Social and Emotional Well-Being in Schools". *Health Education*, 117(5), 434-451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>

Baş, A. (2019). *Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler, Öznel İyi Oluşları ve Sosyal Kaygıları Arasındaki Yordayıcı İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayram, E. (2018). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayramoğlu, A. (2011). *Self-Compassion in Relation to Psychopathology*, (Doctoral Dissertation), Middle East Technical University, Ankara.

Bender, T. A. (1997). "Assessment of Subjective Well-Being During Childhood and Adolescence". In Phye, G. (Ed.) *Handbook of classroom assessment* (pp. 199-225). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554155-8/50009-0>

Bergman, M. M. & Scott, J. (2001). "Young Adolescents' Wellbeing and Health-Risk Behaviours: Gender and Socio-Economic Differences". *Journal of Adolescence*, 24(2), 183-197. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0378>

Berklin, C. T. (1978). *Çocuklarda ve Gençlerde Davranış Bozuklukları*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). "Gender and Values". *American Sociological Review*, 60(3) 436-448. <https://doi.org/10.2307/2096423>

Beyhan, Y. ve Boz, A. (2020). "Öz-Yeterliliğin Arkasındaki İtici Güç: Öznel İyi Oluş". *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(3), 122-144. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.784350>

Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blakemore, S. J., Burnett, S. & Dahl, R. E. (2010). "The Role of Puberty in the Developing Adolescent Brain". *Human Brain Mapping*, 31(6), 926-933. <https://doi.org/10.1002/hbm.21052>

Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. (2004). "Well-Being Over Time in Britain and the USA". *Journal of Public Economics*, 88(7-8), 1359-1386. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(02\)00168-8](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(02)00168-8)

Boniwell, I. (2012). *Positive Psychology in A Nutshell: The Science of Happiness*. McGraw-Hill Education (UK).

Borkowski, J. G., Schneider, W. & Pressley, M. (1989). "The Challenges of Teaching Good Information Processing to Learning Disabled Students". *International Journal of Disability, Development and Education*, 36(3), 169-185. <https://doi.org/10.1080/0156655893603002>

Brenner, S. O. & Bartell, R. (1983). "The Psychological Impact of Unemployment: A Structural Analysis of Cross-Sectional Data". *Journal of Occupational Psychology*, 56(2), 129-136. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1983.tb00120.x>

Brickman, P. (1971). "Hedonic Relativism and Planning the Good Society". *Adaptation Level Theory*, 287-301.

Brickman, P., Coates, D. & Janoff-Bulman, R. (1978). "Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative?". *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 917-927. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.8.917>

Brown, A. L. (1987). "Metacognition, Executive Control, Selfregulation, and Other More Mysterious Mechanisms". In Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p.p. 64-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). "The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being". *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Brülde, B. (2007). "Happiness and the Good Life. Introduction and Conceptual Framework". *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9002-9>

Burt, I. & Hampton, C. (2017). "Moderation and Mediation in Behavioural Accounting Research". In Libby, T. & Thorne, L. (Ed.), *The routledge companion to behavioural accounting research* (pp. 373-387). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315710129-24>

Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Bechara, A., Tranel, D. & Hawkley, L. C. (2011). "Could An Aging Brain Contribute to Subjective Well-Being? The Value Added by A Social Neuroscience Perspective". In Todorov, A., Fiske, S. & Prentice, D. (Eds.), *Social neuroscience: Toward understanding the underpinnings of the social mind* (pp. 249-262). Oxford, New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195316872.003.0017>

Can, B., Günhan-Cantürk, B. ve Erdal, Ö. S. (2005). ‘Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Derslerinde Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi’. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(17), 41-46.

Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). ‘Affective and Social Self-Regulatory Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness’. *European Psychologist*, 10(4), 275-286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>

Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G. M. (2006a). ‘Looking for Adolescents’ Well-Being: Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Positive Thinking and Happiness’. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15(1), 30-43. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006b). ‘Teachers’ Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction And Students’ Academic Achievement: A Study at the School Level’. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Cardelle-Elawar, M. (1995). ‘Effects of Metacognitive Instruction on Low Achievers in Mathematics Problems’. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 81-95. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00019-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00019-3)

Carp, F. M. & Carp, A. (1982). ‘Test of A Model of Domain Satisfactions and Well-Being: Equityconsiderations’. *Research on Aging*, 4(4), 503-522. <https://doi.org/10.1177/0164027582004004005>

Cartwright-Hatton, S. & Wells, A. (1997). ‘Beliefs About Worry and Intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and Its Correlates’. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 279-296. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(97\)00011-X](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(97)00011-X)

Cattelino, E., Morelli, M., Baiocco, R. & Chirumbolo, A. (2019). ‘From External Regulation to School Achievement: The Mediation of Self-Efficacy at School’. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>

Cattelino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., Rollero, C. & Begotti, T. (2023). ‘Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Positive Coping in Adolescents with Regard to Covid-19 Lockdown’. *Current Psychology*, 42(20), 17304-17315. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01965-4>

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). ‘Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi’. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 43-65. <https://doi.org/10.17066/pdrd.57116>

Cera, R., Mancini, M. & Antonietti, A. (2013). ‘Relationships Between Metacognition, Self-Efficacy and Self-Regulation in Learning’. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 4(7), 115-141. <https://doi.org/10.7358/ecps-2013-007-cera>

- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, R. (2015). "Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318.
- Céspedes, C., Rubio, A., Viñas, F., Cerrato, S. M., Lara-Órdenes, E. & Ríos, J. (2021). "Relationship Between Self-Concept, Self-Efficacy, and Subjective Well-Being of Native and Migrant Adolescents". *Frontiers in Psychology*, 11, 620-782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620782>
- Chatterjee, A., Damodar, S. K. & Hema, M. A. (2021). "Influence of Positive Metacognitions and Meta-Emotions, and Mindfulness on Well-Being". *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 12(1), 51-56.
- Chekola, M. G. (1974). *The Concept of Happiness* (Doctoral dissertation), University of Michigan, Ann Arbor.
- Cicognani, E., Albanesi, C. & Zani, B. (2008). "The Impact of Residential Context on Adolescents' Subjective Well-Being". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 558-575. <https://doi.org/10.1002/casp.972>
- Clause, C. S., Delbridge, K., Schmitt, N., Chan, D. & Jennings, D. (2001). "Test Preparation Activities and Employment Test Performance". *Human Performance*, 14(2), 149-167. [https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1402\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1402_02)
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). "Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis". *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Coleman, P. K. (2003). "Perceptions of Parent-Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood". *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 12(4), 351-368. <https://doi.org/10.1002/icd.316>
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). "Changing Relationships, Changing Youth: Interpersonal Contexts of Adolescent Development". *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/0272431603260882>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1980). "Influence of Extraversion and Neuroticism on Subjective Well-Being: Happy and Unhappy People". *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.4.668>
- Coutinho, S. A. (2006). "The Relationship Between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance". *Educational Research and Reviews*, 1(5), 162-164.
- Coutinho, S. (2008). "Self-Efficacy, Metacognition, and Performance". *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Crossley, A. & Langdrige, D. (2005). "Perceived Sources of Happiness: A Network-Analysis". *Journal of Happiness Studies*, 6(2), 107-135. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-1755-z>

Crowe, T. V. (2021). "Factors Associated with Help-Seeking and Self-Efficacy Among A Sample of Deaf Adults". *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(1), 51-63. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09739-9>

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco. Jossey-Bass.: CA, US.

Csikszentmihalyi, M. & Figurski, T. J. (1982). "Self-Awareness and Aversive Experience in Everyday Life". *Journal of Personality*, 50(1), 15-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1982.tb00742.x>

Çakır, G. (2015). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çakır, E. ve Yaman, S. (2015). "Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma Becerileri ve Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.

Çalışkan, M. & Sünbül, A. M. (2011). "The Effects of Learning Strategies Instruction on Metacognitive Knowledge, Using Metacognitive Skills and Academic Achievement (Primary Education Sixth Grade Turkish Course Sample)". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 148-153.

Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). "Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler". *Klinik Psikiyatri*, 13(1), 85-91.

Çelik, Ş. (2008). "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)". Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelikkaleli, Ö. (2014). "The Relation Between Cognitive Flexibility and Academic, Social and Emotional Self-Efficacy Beliefs Among Adolescents". *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3467>

Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşunu Yordayan Bazı Değişkenler (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çıkrıkçı, Ö. ve Odacı, H. (2013). "Fen Lisesi Öğrencilerinin Bilişötesi Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algılarının Bazı Kişisel ve Akademik Değişkenlere Göre İncelenmesi". *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.

Çıkrıkçı, Ö. & Odacı, H. (2016). "The Determinants of Life Satisfaction Among Adolescents: The Role of Metacognitive Awareness and Self-Efficacy". *Social Indicators Research*, 125, 977-990. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0861-5>

Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımlarının ve Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259. <https://doi.org/10.17860/efd.85993>

Dağdevran, H. & Yıldız, M. A. (2024). "Ergenlerde Duygu Düzenleme ile Baş Etme Yöntemlerinin Üst Bilişleri Yordayıcılığı". *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 735-747. <https://doi.org/10.24315/tred.1379473>

Dahl, R. E. (2001). "Affect Regulation, Brain Development, and Behavioral/Emotional Health in Adolescence". *CNS spectrums*, 6(1), 60-72. <https://doi.org/10.1017/S1092852900022884>

Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B. & Botchwey, N. (2020). "Understanding Subjective Well-Being: Perspectives From Psychology and Public Health". *Public Health Reviews*, 41, 1-32. <https://doi.org/10.1186/s40985-020-00142-5>

Demir, H. ve Yıldız, M. A. (2023). "Ortaokul Öğrencilerinde Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Arasında Okula Bağlanmanın Çoklu Aracılığı". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 696-707. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1338002>

Demir, M. F. ve Baloğlu, N. (2020). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Kullanma Becerileri ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 242-259. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.640030>

Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Kurt, S. Ç. ve Ünverdi, B. (2021). "Yaşam Kalitesinin Yordayıcıları Olarak Psikolojik İyi Oluş ve Yaşam Doyumu". *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 192-206. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351256>

Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2020). "Ergenlerde Yeme Tutum Bozuklukluğunun Öznel İyi Oluş, Depresyon, Anksiyete ve Stres Üzerine Etkisi". *International Journal of Field Education*, 6(1), 24-36. <https://doi.org/10.32570/ijofe.696583>

Derin, S. ve Bilge, F. (2016). "Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Öznel İyi Oluş Düzeyi". *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 6(46), 35-51.

Derryberry, D. & Reed, M. A. (2002). "Anxiety-Related Attentional Biases and Their Regulation by Attentional Control". *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 225-236. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.225>

Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). "Off-Line Metacognition-A Domain-Specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities?". *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/1511279>

Deswal, A. & Sahni, M. (2015). "General Well-Being in Adolescents on the Basis of Gender and Locale". *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 2(7), 2001-2013.

Diener, E. (1984). "Subjective Well-Being". *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Diener, E. (1994). "Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities". *Social Indicators Research*, 31, 103-157. <https://doi.org/10.1007/BF01207052>

- Diener, E. (2000). "Subjective Well-Being: The Science of Happiness and A Proposal for A National Index". *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. & Diener, M. (1995). "Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem". *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E. & Iran-Nejad, A. (1986). "The Relationship in Experience Between Various Types of Affect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 1031-1038. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.1031>
- Diener, D. & Lucas, R. E. (1999). "Personality and Subjective Well-Being". D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz, (Ed.), *In Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p.p. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985a). "The Satisfaction with Life Scale". *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. & Emmons, R. A. (1985b). "Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.48.5.1253>
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). "Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction". In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology*. Chapter: 5, (pp. 63-73). New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0005>
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). "Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life". *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2009). "The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness". In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (p.p. 67-100). NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). "Subjective Well-Being: Three Decades of Progress". *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). "Recent Findings on Subjective Well-Being". *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Dilmaç, B. ve Yılmaz, M. (2019). "Öğretmen Adaylarında Bilişsel Farkındalık Düzeyleri, Öznel Mutluluk ve Sıkıntıyı Tolere Etme Arasındaki Yordayıcı İlişkiler". *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 1125-1155. <https://doi.org/10.26466/opus.520293>

Dobson, K. S. (1985). "The Relationship Between Anxiety and Depression". *Clinical Psychology Review*, 5(4), 307-324. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(85\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0272-7358(85)90010-8)

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). "İki Boyutlu Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 107-117. <https://doi.org/10.31671/dogus.2018.95>

Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dresel, M. & Haugwitz, M. (2006). "The Relationship Between Cognitive Abilities and Self-Regulated Learning: Evidence for Interactions with Academic Self-Concept and Gender". *High Ability Studies*, 16(02), 201-218. <https://doi.org/10.1080/13598130600618066>

Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. USA: Sage Publications.

Dunlosky, J. & Thiede, K. W. (1998). "What Makes People Study More? An Evaluation of Factors That Affect Self-Paced Study". *Acta Psychologica*, 98(1), 37-56. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(97\)00051-6](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(97)00051-6)

Durak Batıgün, A. ve Kılıç, N. (2011). "İnternet Bağımlılığı: Kişilik Özellikleri, Psikolojik Belirtiler, Sosyal Destek ve İlişkili Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler". *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.

Durdukoca, Ş. F. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.

Durdukoca, Ş. F. (2012). "Öğretmen Adaylarının Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi, An Analysis of Metacognitive Awareness Levels and Self-Efficacy Beliefs of Teachers Candidates". 3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 26- 28 Nisan, Antalya-Turkey.

Durlak, J. A. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Publications: New York, USA.

Eken, A. (2010). *Ergenlerin Anne-Babaya Bağlanma Biçimleri İle Öznel İyi Oluş Durumlarının Sosyal Yetkinlik Beklentileriyle İlişkileri (Yüksek Lisans Tezi)*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ellis, A. (1977). "Rational-Emotive Therapy: Research Data That Supports the Clinical and Personality Hypotheses of RET and Other Modes of Cognitive-Behavior Therapy". *The Counseling Psychologist*, 7(1), 2-42. <https://doi.org/10.1177/001100007700700102>

Ellis, D. M. & Hudson, J. L. (2010). "The Metacognitive Model of Generalized Anxiety Disorder in Children and Adolescents". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 151-163. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0065-0>

- Emmons, R. A. (1986). "Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well-Being". *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.5.1058>
- Emmons, R. A. & Diener, E. (1985). "Factors Predicting Satisfaction Judgments: A Comparative Examination". *Social Indicators Research*, 16, 157-167. <https://doi.org/10.1007/BF00574615>
- Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2010). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Bilişsel Farkındalığın Etkisi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Erdoğan, E. ve Dikicigil, Ö. (2018). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(1), 62-73.
- Erol, M. (2017). "Genç Yetişkinliğin Öncesinde Olan Ergenlerin Yaşam Doyumu: "Utangaçlık" ve "Öz Yeterlik Algısı"nın Rolü". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 95-103. <https://doi.org/10.5080/u13563>
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). "Ergen Öznel İyi Oluşunun Öz Saygı ve İyimserlik Eğilimi ile İlişkinin İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). "Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi". *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151. <https://doi.org/10.14527/9786053180128.06>
- Esbjørn, B. H., Normann, N., Christiansen, B. M. & Reinholdt-Dunne, M. L. (2018). "The Efficacy of Group Metacognitive Therapy for Children (MCT-C) with Generalized Anxiety Disorder: An Open Trial". *Journal of Anxiety Disorders*, 53, 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.11.002>
- Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2001). "Effects of Aggressive Behavior and Perceived Self-Efficacy on Burnout Among Staff of Homes for the Elderly". *Issues in Mental Health Nursing*, 22(4), 439-454. <https://doi.org/10.1080/01612840151136975>
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M. & Tan, V. (1995). "Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138-150. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.1.138>
- Fisher, R. (2002). "Shared Thinking: Metacognitive Modelling in the Literacy Hour". *Reading*, 36(2), 63-67. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00188>
- Flavell, J. H. (1971). "Stage-Related Properties of Cognitive Development". *Cognitive Psychology*, 2(4), 421-453. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90025-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90025-9)
- Flavell, J. H. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Flavell, J. H., (1985). *Cognitive Development*, Englewood Cliffs. NY: Prentice-Hall Inc.
- Flavell, J. H. (1992). "Perspectives on Perspective Taking". In H. Beilin & P. Pufall (Ed.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp. 107–141). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. R. (1998). "The Mind Has A Mind of Its Own: Developing Knowledge About Mental Uncontrollability". *Cognitive Development*, 13(1), 127-138. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90024-7)
- Fletcher, A. E. (2002). *The Effects of Self-Concept and Perceived Level of Social Support on Collective Self-Esteem and Subjective Well-Being* (Master's Thesis). USA: Kean University.
- Fogle, L. M., Scott Huebner, E. & Laughlin, J. E. (2002). "The Relationship Between Temperament and Life Satisfaction in Early Adolescence: Cognitive and Behavioral Mediation Models". *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392. <https://doi.org/10.1023/A:1021883830847>
- Ford, M., Wang, Y. R. & Huh, Y. (2018). "Work, the Work-Family Interface, and Subjective Well-Being". In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Ed.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Fritz, M. S. & MacKinnon, D. P. (2007). "Required Sample Size to Detect the Mediated Effect". *Psychological Science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives*. London: Routledge
- Gecas, V. (1989). "The Social Psychology of Self-Efficacy". *Annual Review of Sociology*, 15(1), 291-316. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.15.080189.001451>
- Genç, S. Z. (2005). "İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H. & Mahjoobi, F. M. (2014). "Self-Efficacy and Metacognition as Predictors of Iranian Teacher Trainees' Academic Performance: A Path Analysis Approach". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.455>
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). "A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents". *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Glenn, N. D. (1990). "Quantitative Research on Marital Quality in the 1980s: A Critical Review". *Journal of Marriage and Family*, 52(4), 818-831. <https://doi.org/10.2307/353304>
- Glenn, N. D. (1991). "The Recent Trend in Marital Success in the United States". *Journal of Marriage and the Family*, 53, 261-270. <https://doi.org/10.2307/352897>

Gosselin, J. T. & Maddux, J. E. (2003). "Self-Efficacy". Handbook of Self and Identity, 218-238.

Gupta, G. & Kumar, S. (2010). "Mental Health in Relation to Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among College Students". Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 36(1), 61-67.

Guterman, E. (2003). "Integrating Written Metacognitive Awareness Guidance as A 'Psychological Tool' to Improve Student Performance". Learning and Instruction, 13(6), 633-651. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00070-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00070-1)

Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2011). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi". Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 3(14), 1889-1895.

Güney, M. A. (2017). Ergenlerde Duygusal Özerklik, Sosyal Destek ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gwilliam, P., Wells, A. & Cartwright-Hatton, S. (2004). "Dose Meta-Cognition or Responsibility Predict Obsessive-Compulsive Symptoms: A Test of the Metacognitive Model". Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice, 11(2), 137-144. <https://doi.org/10.1002/cpp.402>

Haidt, J. & Rodin, J. (1999). "Control and Efficacy as Interdisciplinary Bridges". Review of General Psychology, 3(4), 317-337. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.317>

Hamidi, F. & Hosseini, Z. M. (2010). "The Relationship Between Irrational Beliefs and Social, Emotional and Educational Adjustment Among Junior Students". Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1631-1636. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.338>

Hampton, N. Z. (2004). "Subjective Well-Being Among People with Spinal Cord Injuries: The Role of Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Perceived Health". Rehabilitation Counseling Bulletin, 48(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/00343552040480010401>

Harter, S. (1988). "Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective". In J. Kolligian & R. Sternberg (Ed.), Perceptions of competence and incompetence across the lifespan (pp. 206-242). New Haven, CT: Yale University.

Hartman, H. J. (2002). Metacognition in Learning and Instruction. Dordrecht: Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8>

Hayes, A. F. (2012). "PROCESS: A Versatile Computational Tool for Observed Variable Mediation, Moderation, and Conditional Process Modeling" (White paper). Retrieved from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>

Hayes, A. F. (2017). Using SPSS: A Little Syntax Guide. Haskayne School of Business, University of Calgary.

- Headey, B. & Wearing, A. (1989). "Personality, Life Events, and Subjective Well-Being: Toward A Dynamic Equilibrium Model". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731-739. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>
- Headey, B., Veenhoven, R. & Wearing, A. (1991). "Top-Down Versus Bottom-Up Theories of Subjective Well-Being". *Social Indicators Research*, 24, 81-100. <https://doi.org/10.1007/BF00292652>
- Hess, R.S. & Copeland, E.P. (1997). "Stress". In G.G. Bear, K.M. Minke & A. Thomas (Ed.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 293–303), Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Huebner, E. S. (1991). "Correlates of Life Satisfaction in Children". *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>
- Huebner, E. S. & Dew, T. (1996). "The Interrelationships of Positive Affect, Negative Affect and Life Satisfaction, in An Adolescent Sample". *Social Indicators Research*, 38(2), 129–137. <https://doi.org/10.1007/BF00300455>
- Ilies, R. & Judge, T. A. (2002). "Understanding the Dynamic Relationships Among Personality, Mood, and Job Satisfaction: A Field Experience Sampling Study". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(2), 1119-1139. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00018-3)
- Irak, M. (2012). "Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun Türkçe Standardizasyonu, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54. <https://doi.org/10.5080/u6604>
- İkiz, E. & Telef, B. B. (2013). "The Effects of Socioeconomic Status and Gender Besides the Predictive Effect of Self-Efficacy on Life Satisfaction in Adolescence". *International Journal of Social Science*, 6(3), 1201-1216. [https://doi.org/10.9761/jasss\\_897](https://doi.org/10.9761/jasss_897)
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli (Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlhan, T. ve Bacanlı, H. (2007). "Mizah Tarzları, Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş: Bir Model Denemesi". *Journal of Educational Sciences & Practices*, 6(11), 33-50.
- Jacobs, L. E. (2020). *Teachers' Well-Being, Metacognitive Awareness and Satisfaction with Life in A School for Learners with Mild Intellectual Disability (Doctoral Dissertation)*, North-West University, South Africa.
- Jong-Gierveld, J. D. (1987). "Developing and Testing A Model of Loneliness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 119-128. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.1.119>
- Joshi, U. (2010). "Subjective Well-Being by Gender". *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 1(1), 20-26. <https://doi.org/10.22610/jeps.v1i1.211>

Kabasakal, E. ve Emiroğlu, O. N. (2020). ‘‘Adölesanlarda Öznel İyi Oluş, Öz Yeterlik, Sosyal Kabul Düzeyi ve İrrasyonel İnanışlar Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi’’. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 11(4), 315-322. <https://dx.doi.org/10.14744/phd.2020.67044>

Kahneman, D., Krueger, A. B., Schkade, D., Schwarz, N. & Stone, A. (2004). ‘‘Toward National Well-Being Accounts’’. *American Economic Review*, 94(2), 429-434. <https://doi.org/10.1257/0002828041301713>

Kahramanoğlu, R. & Deniz, T. (2017). ‘‘An Investigation of the Relationship Between Middle School Students’ Metacognitive Skills, Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Achievement’’. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 189-200. <https://doi.org/10.17679/inuefd.334285>

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Menteş, Ö. (2006). ‘‘Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi’’. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 35-45.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). ‘‘Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B Formları: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.

Karakelle, S. ve Şentürk, C. (2006). ‘‘Üst Bilişsel Düzeyleri Yüksek ve Düşük Öğrencilerin Ebeveyn Tutumlarının İncelenmesi’’. *Psikoloji Çalışmaları*, 26, 45-56.

Karatas, K. (2017). ‘‘Predicting Teacher Candidates' Self-Directed Learning in Readiness Levels for Terms of Metacognitive Awareness Levels’’. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(2), 451-465. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016017218>

Kelly-Campbell, R. J. & McMillan, A. (2015). ‘‘The Relationship Between Hearing Aid Self-Efficacy and Hearing Aid Satisfaction’’. *American Journal of Audiology*, 24(4), 529-535. [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJA-15-0028](https://doi.org/10.1044/2015_AJA-15-0028)

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). ‘‘Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in the National Comorbidity Survey Replication’’. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>

Kılınç, M. (2017). ‘‘Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Öz-Yeterlik ve Etkileşim Kaygısı’’. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 207-216. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1508>

Kıngır, S. ve Aydemir, N. (2012). ‘‘11. Sınıf Öğrencilerinin Kimyaya Yönelik Tutumları, Üstbilişleri ve Kimya Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’’. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 823-842.

Kim, J. (2000). *Social Change and Psychological Wellbeing: A Structural Equation Modeling (Doctoral Thesis)*. Hawai: University of Hawai, Department of Psychology.

Klinger, E. (1977). *Meaning and Void: Inner Experience and the Incentives in People's Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Koca, D. ve Ekşi, H. (2021). ‘‘Fen Lisesi Öğrencilerinde Öz Yeterlik ve İyi Oluş: Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü’’. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10(3), 1047-1065. <https://doi.org/10.30703/cije.803179>

Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). ‘‘İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri ile Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi’’. Education Sciences, 8(2), 308-322. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0589>

Koriat, A. (1993). ‘‘How Do We Know That We Know? The Accessibility Model of the Feeling of Knowing’’. Psychological Review, 100(4), 609-639. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.609>

Koriat, A. (2012). ‘‘The Relationships Between Monitoring, Regulation and Performance’’. Learning and Instruction, 22(4), 296-298. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.01.002>

Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krebs, S. S. & Roebers, C. M. (2010). ‘‘Children's Strategic Regulation, Metacognitive Monitoring, and Control Processes During Test Taking’’. British Journal of Educational Psychology, 80(3), 325-340. <https://doi.org/10.1348/000709910X485719>

Krok, D. & Gerymski, R. (2019). ‘‘Self-Efficacy as A Mediator of the Relationship Between Meaning in Life and Subjective Well-Being in Cardiac Patients’’. Current Issues in Personality Psychology, 7(3), 242-251. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.89168>

Kuhn, D. (1999). ‘‘Metacognitive Development’’. In L. Baiter and C. S. Tamis-LeMonda (Ed.), Child psychology: A handbook of contemporary issues (p.p. 259-286). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Kuhn, D. (2000). ‘‘Metacognitive Development’’. Current Directions in Psychological Science, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>

Landine, J. & Stewart, J. (1998). ‘‘Relationship Between Metcognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement’’. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 32(3), 200-212.

Larson, R. W. (2000). ‘‘Toward A Psychology of Positive Youth Development’’. American Psychologist, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>

Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L. & Gathright, T. (1999). ‘‘A Measure of Positive and Negative Affect for Children: Scale Development and Preliminary Validation’’. Psychological Assessment, 11, 326–338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>

Lazarus, R.S. (2003). ‘‘Does the Positive Psychology Movement Have Legs?’’ Psychological Inquiry, 14(2), 93-109. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1402_02)

- Lee, C. B., Teo, T. & Bergin, D. (2009). "Children's Use of Metacognition in Solving Everyday Problems: An Initial Study from An Asian Context". *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102. <https://doi.org/10.1007/BF03216907>
- Lee, Y., Choi, J. & Kim, T. (2013). "Discriminating Factors Between Completers of and Dropouts from Online Learning Courses". *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 328-337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01306.x>
- Lent, R. W. (2004). "Toward A Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment". *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D. & Ades, L. (2005). "Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being". *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T. & Dowling, E. (2018). "Studying Positive Youth Development". *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy*, 68-82. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.003.0004>
- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (Ed.). (2009). *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development (Vol. 1)*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>
- Leung, C. Y. W., McBride-Chang, C. & Lai, B. P. Y. (2004). "Relations Among Maternal Parenting Style, Academic Competence, and Life Satisfaction in Chinese Early Adolescents". *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 113-143. <https://doi.org/10.1177/0272431603262678>
- Levey, E. K., Garandeanu, C. F., Meeus, W. & Branje, S. (2019). "The Longitudinal Role of Self-Concept Clarity and Best Friend Delinquency in Adolescent Delinquent Behavior". *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1068-1081. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00997-1>
- Liliana, C. & Lavinia, H. (2011). "Gender Differences in Metacognitive Skills. A Study of the 8th Grade Pupils in Romania". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 396-401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.255>
- Lindsay-Coleen, P. (2010). *Assessing the Relationships Among Goal Orientation, Test Anxiety, Self-Efficacy, Metacognition, and Academic Performance (BS Thesis)*. Northern Illinois University.
- Liu, R., Zeng, P. & Quan, P. (2018). "The Role of Hope and Self-Efficacy on Nurses' Subjective Well-Being". *Asian Social Science*, 14(4), 18-22. <https://doi.org/10.5539/ass.v14n4p18>
- Livingston, J. A. (2003). "Metacognition: An Overview". Technical Report. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273> ERIC Number: ED474273.

- Lobban, F., Haddock, G., Kinderman, P. & Wells, A. (2002). "The Role of Metacognitive Beliefs in Auditory Hallucinations". *Personality and Individual Differences*, 32(8), 1351-1363. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00123-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00123-4)
- Lucangeli, D. & Cornoldi, C. (1997). "Mathematics and Metacognition: What is the Nature of Relationship?". *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139. <https://doi.org/10.1080/135467997387443>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A. & Yarcheski, T. J. (2005). "Happiness as Related to Gender and Health in Early Adolescents". *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190. <https://doi.org/10.1177/1054773804271936>
- Maqsd, M. (1997). "Effects of Metacognitive Skills and Nonverbal Ability on Academic Achievement of High School Pupils". *Educational Psychology*, 17(4), 387-397. <https://doi.org/10.1080/0144341970170402>
- McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A. & Gelbar, N. W. (2011). "Promoting Happiness and Life Satisfaction in School Children". *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0829573511419089>
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). "Life Events, Self-Concept, and Adolescents' Positive Subjective Well-Being". *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2)
- McKnight, C. G., Huebner, E. S. & Suldo, S. (2002). "Relationships Among Stressful Life Events, Temperament, Problem Behavior, and Global Life Satisfaction in Adolescents". *Psychology in the Schools*, 39(6), 677-687. <https://doi.org/10.1002/pits.10062>
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). "Predictors of Math Anxiety and Its Consequences for Young Adolescents' Course Enrollment Intentions and Performance in Mathematics". *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- Meehan, M. P. (1999). *The Structure of Subjective Well-Being and Its Relationship to Social Support, Perceived Control, and Life Events in Adolescence: A Prospective Analysis*. Loyola University Chicago.
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Üstbilgi Düzeylerinin Cinsiyet ve Başarı Değişkenleri Açısından İncelenmesi". *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Meral, D. ve Bahar, H. H. (2016). "Ortaöğretim Öğrencilerinde Problemlerle İlgili İnternet Kullanımının Yalnızlık ve Psikolojik İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134. <https://doi.org/10.17556/jef.58322>
- Metcalf, J. & Finn, B. (2008). "Evidence That Judgments of Learning are Causally Related to Study Choice". *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(1), 174-179. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.1.174>

- Meyer, C., Hickson, L. & Fletcher, A. (2014). "Identifying the Barriers and Facilitators to Optimal Hearing Aid Self-Efficacy". *International Journal of Audiology*, 53(1), 28-37. <https://doi.org/10.3109/14992027.2013.832420>
- Michalos, A. C. (1980). "Satisfaction and Happiness". *Social Indicators Research*, 8, 385-422. <https://doi.org/10.1007/BF00461152>
- Moore, T. T., Chang, J. C. J. & Smith, D. K. (2006). "Clarifying the Role of Self-Efficacy and Metacognition as Predictors of Performance: Construct Development and Test". *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 37(2-3), 125-132. <https://doi.org/10.1145/1161345.1161360>
- Moses-Payne, M. E., Habicht, J., Bowler, A., Steinbeis, N. & Hauser, T. U. (2021). "I Know Better! Emerging Metacognition Allows Adolescents to Ignore False Advice". *Developmental Science*, 24(5), 1-13, e13101. <https://doi.org/10.1111/desc.13101>
- Muris, P. (2001). "A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths". *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Muris, P. (2002). "Relationships Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in A Normal Adolescent Sample". *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D.G. & Diener, E. (1995). "Who is Happy?". *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Nabavi, R. T. (2012). "Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory". *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
- Narang, D. & Saini, S. (2013). "Metacognition and Academic Performance of Rural Adolescents". *Studies on Home and Community Science*, 7(3), 167-175. <https://doi.org/10.1080/09737189.2013.11885409>
- Natovová, L. & Chýlová, H. (2014). "Is There A Relationship Between Self-Efficacy, Well-Being and Behavioural Markers in Managing Stress at University Students?". *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7(1), 14-18. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2014.070103>
- Neff, K. (2003). "Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of A Healthy Attitude Toward Oneself". *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). "Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings". In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and instruction: Advances in research and theory* (vol. 26, p.p. 125-141). New York, NY: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)

Nelson, T. O. & Narens, L. (1996). "Why Investigate Metacognition?". In J. Metcalfe & A. P. Shimamura, (Ed.), *Metacognition* (pp. 1-25). USA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.003.0003>

Ngui, G. K. & Lay, Y. F. (2020). "The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study". *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>

Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması (Yüksek Lisans Tezi)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oğuz, A. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.

Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). "Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. <https://doi.org/10.17244/eku.319267>

Okun, M. A., Olding, R. W. & Cohn, C. M. (1990). "A Meta-Analysis of Subjective Well-Being Interventions Among Elders". *Psychological Bulletin*, 108(2), 257-266. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.257>

Onur, B. (1980). *Ergenlikte Kaygı ve Korkular*. *Eğitim ve Bilim*, 5(28), 30-35.

Orman, F. & Sevgi, S. (2020). "An Investigation, Based on Some Variables, into the Attitudes of Middle School Students Towards Mathematics and Metacognitive Skills". *Elementary Education Online*, 19(1), 183-197. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.649375>

Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L. & Beswick, G. (1991). "A Metacognitive Analysis of Decision Making in Adolescence". *Journal of Adolescence*, 14(3), 275-291. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90021-I](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90021-I)

Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik ve Başa Çıkma Davranışları ile Yordanması". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.

Özdiker, B. (2019). *Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Üstbiliş ve Sosyal Destek Algısı ile Özyeterlik Arasındaki Aracı Etkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, A. K. (1994). "Öfke, Kaygı ve Depresyon Eğilimlerinin Bilişsel Alt Yapısıyla İlgili Bir Çalışma". *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 12-25.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüven, İ.E. (2000). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özkan, İ. (2014). Ergenlerde Anne Baba Tutumu ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, G. (2008). "Üstbiliş". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 713-740.

Özsoy, G. (2011). "An Investigation of the Relationship Between Metacognition and Mathematics Achievement". Asia Pacific Education Review, 12, 227-235. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9129-6>

Öztürk, G. (2014). The Role of Metacognitive Knowledge and Metacognitive Learning Strategies in Tertiary Level Efl Students' Language Learning (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, B. ve Kurtuluş, A., (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi". Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (31), 762-778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>

Öztürk, N. & Şenaydın, F. (2019). "Dichotomy of EFL Reading: Metacognition vs. Proficiency". Journal of Language and Linguistic Studies, 15(2), 605-617. <https://doi.org/10.17263/jlls.586757>

Pajares, F. (2002). "Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy". <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfpeff.html>

Pamuk, S. ve Elmas, R. (2015). "Üst-Bilişsel Öz-Düzenlemenin, Öz-Yeterlik ve Hedef Yönelimi ile Açıklanması: Afyon İli Örneği". Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 175-189. <https://doi.org/10.17539/aej.82585>

Panaoura, A. & Philippou, G. (2007). "The Developmental Change of Young Pupils' Metacognitive Ability in Mathematics in Relation to Their Cognitive Abilities". Cognitive Development, 22(2), 149-164. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.004>

Pandey, D. & Jaiswal, A. K. (2017). "Role of Positive Meta-Cognitions and Meta-Emotions in Satisfaction with Life". Indian Journal of Positive Psychology, 8(4), 616-620.

Parducci, A. (1982). "Category Ratings: Still More Contextual Effects". In B. Wegener (Ed.), Social attitudes and psychophysical measurement (pp. 262-282). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62067-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62067-1)

Pervin, L. A. (1983). "The Stasis and Flow of Behavior: Toward A Theory of Goals". In M. M. Page (Ed.), Nebraska symposium on motivation (pp. 1-53). Lincoln: University of Nebraska Press.

Petty, R. E., Briñol, P. & DeMarree, K. G. (2007). "The Meta-Cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength". Social Cognition, 25(5), 657-686. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.657>

Piaget. J. & Inhelder. B, (1958). The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. New York: Basic Books. <https://doi.org/10.1037/10034-000>

- Piaget, J. & Inhelder, B. (2016). *Psicología Del Niño* (ed. Renovada). Ediciones Morata.
- Pieters, R. (2017). "Meaningful Mediation Analysis: Plausible Causal Inference and Informative Communication". *Journal of Consumer Research*, 44(3), 692-716. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucx081>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). "Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)". *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Pogrow, S. (2004). "The Missing Element in Reducing the Learning Gap: Eliminating the "Blank Stare."". *Teachers College Record*, 106(10), 11381.
- Pope, B., Blass, T., Siegman, A. W. & Rahe, J. (1970). "Anxiety and Depression in Speech". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(1p1), 128-133. <https://doi.org/10.1037/h0029659>
- Posavac, S. S. & Posavac, H. D. (2020). "Adult Separation Anxiety Disorder Symptomology as A Risk Factor for Thin-Ideal Internalization: The Role of Self-Concept Clarity". *Psychological Reports*, 123(3), 674-686. <https://doi.org/10.1177/0033294119829440>
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). "Self-Regulated Learning: Monitoring Learning from Text". *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3)
- Purdon, C. (2000, July). "Metacognition and the Persistence of Worry". Annual Conference of the British Association of Behavioural and Cognitive Psychotherapy, Institute of Education, London, UK.
- Raes, A., Schellens, T., De Wever, B. & Vanderhoven, E. (2012). "Scaffolding Information Problem Solving in Web-Based Collaborative Inquiry Learning". *Computers and Education*, 59(1), 82-94. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.010>
- Rapchak, M. E. (2018). "Collaborative Learning in An Information Literacy Course: The Impact of Online Versus Face-to-Face Instruction on Social Metacognitive Awareness". *The Journal of Academic Librarianship*, 44(3), 383-390. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.03.003>
- Reisoğlu, İ., Toksoy, S. E. & Erenler, S. (2020). "An Analysis of the Online Information Searching Strategies and Metacognitive Skills Exhibited by University Students During Argumentation Activities". *Library & Information Science Research*, 42(3), 1-13, 101019. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2020.101019>
- Roebbers, C. M. & Spiess, M. (2017). "The Development of Metacognitive Monitoring and Control in Second Graders: A Short-Term Longitudinal Study". *Journal of Cognition and Development*, 18(1), 110-128. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1157079>
- Roussis, P. & Wells, A. (2006). "Post-Traumatic Stress Symptoms: Tests of Relationships with Thought Control Strategies and Beliefs as Predicted by the Metacognitive Model".

Personality and Individual Differences, 40(1), 111-122.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.019>

Rozencajg, P. (2003). "Metacognitive Factors in Scientific Problem-Solving Strategies". European Journal of Psychology of Education, 18, 281-294.  
<https://doi.org/10.1007/BF03173249>

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. & Bowker, J. C. (2008). "Peer Interactions, Relationships, and Groups". Child and Adolescent Development: An Advanced Course, 141-180. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>

Rustamov, E., Nuriyeva, U. Z., Allahverdiyeva, M., Abbasov, T., Mammadzada, G. & Rustamova, N. (2023). "Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, and Well-Being: A Mediation Model with Large Sample of Azerbaijan". International Online Journal of Primary Education, 12(2), 84-93. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1250574>

Rutter, M. & Rutter, M. (1993). Developing Minds: Challenge and Continuity Across the Life Span. Basic Books.

Ryff, C. D. & Singer, B. (2000). "Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium". Personality and Social Psychology Review. 4(1), 30-44.  
[https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_4)

Saban, A. İ. ve Saban, A., (2008). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi". Ege Eğitim Dergisi, 9(1), 35-58.

Sadeghi, M. J. & Mohammadi, M. (2017). "Role of Emotional Maturity, Cognitive and Metacognitive Approach in Predicting Happiness in Law Enforcement Officials of Shiraz". Pharmacophore, 8(6S). e-1173407. <http://www.pharmacophorejournal.com>

Saföz-Güven, İ. G. (2008). Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri (Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağar, M. E. (2022). "Ergenlerde Okulda Öznel İyi Oluşun Yordayıcıları: Duygu Düzenleme, Başa Çıkma ve Bilişsel Esneklik". Ege Eğitim Dergisi, 23(2), 133-149.  
<https://doi.org/10.12984/eggefd.1060883>

Sahrañç, Ü. (2008). "Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Özyeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doyumu ve Akış İlişkileri". Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 122-144.

Santos, M. C. J., Magramo Jr, C. S., Oguan Jr, F. & Paat, J. J. (2014). "Establishing the Relationship Between General Self-Efficacy and Subjective Well-Being Among College Students". Asian Journal of Management Sciences & Education, 3(1), 1-12.

Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sapmaz, F. (2023). "Relationships Between Cognitive Distortions and Adolescent Well-Being: The Mediating Role of Psychological Resilience and Moderating Role of Gender". *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 83-97. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.866>

Sarıçam, H. (2015). "Metacognition and Happiness: The Mediating Role of Perceived Stress". *Studia Psychologica*, 57(4), 271-283. <https://doi.org/10.21909/sp.2015.03.699>

Satan, A. A. (2014). "Dini İnanç ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyine Olan Etkisi". *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.

Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Affetme, İntikam, Sosyal Bağlılık ve Öznel İyi Oluşları: Farklı Yapısal Modellerin Denenmesi Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saunders, J., Davis, L., Williams, T. & Williams, J. H. (2004). "Gender Differences in Self-Perceptions and Academic Outcomes: A Study of African American High School Students". *Journal of Youth and Adolescence*, 33(1), 81-90. <https://doi.org/10.1023/A:1027390531768>

Say, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saygın, Y. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saygın, Y. & Arslan, Ç. (2009). "An Investigation Socialsupport, Self-Esteem and Subjective Well-Being Level of College Students". *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.

Sayın, Y. (2020). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Algılanan Ebeveyn Çatışması ve Öz-Yeterlik İnançlarıyla İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Sayın, Y. ve Altun, F. (2021). "Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveyn Çatışması, Öz-Yeterlik ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 253-270. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.733554>

Schimmack, U. (2008). "The Structure of Subjective Well-Being". *The Science of Subjective WellBeing*, 54(1), 97-123.

Schraw, G. (1998). "Promoting General Metacognitive Awareness". *Instructional Science*, 26(1), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>

Schraw, G. (2009). "A Conceptual Analysis of Five Measures of Metacognitive Monitoring". *Metacognition and Learning*, 4, 33-45. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3>

Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). "Assessing Metacognitive Awareness". *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". *Educational Psychology Review* 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schunk, D. H. (1995). "Self-Efficacy and Education and Instruction". In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (pp. 281-303). New York: Plenum. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10)
- Schunk, D. H. & Hanson, A. R. (1985). "Peer Models: Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). "Self-Efficacy Development in Adolescence". In F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Information Age Publishing.
- Schwarz, N. & Clore, G. L. (1983). "Mood, Misattribution, and Judgments of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States". *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513–523. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.3.513>
- Schwarzer, R. & Luszczynska, A. (2008). "Self Efficacy". In W. Ruch, A. B. Bakker, L., Tay & F. Gander (Ed.). *Handbook of positive psychology assessment* (pp. 207–217). Hogrefe.
- Scott, B. M. (2008). *Exploring the Effects of Student Perceptions of Metacognition Across Academic Domains* (Doctoral Dissertation). Indiana University, Bloomington.
- Sebastian, C., Burnett, S. & Blakemore, S. J. (2008). "Development of the Self-Concept During Adolescence". *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008>
- Seki, T. (2014). *Ergenlerin Sosyal Görünüş Kaygısı ve Öznel İyi Oluşlarının Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seligman, M. E. (2002). "Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy". *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0001>
- Seligman, M. E. (2019). "Positive Psychology: A Personal History". *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Seligman, M. E., Rashid, T. & Parks, A. C. (2006). "Positive Psychotherapy". *American Psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Selim, S. (2008). "Life Satisfaction and Happiness in Turkey". *Social Indicators Research*, 88, 531-562. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9218-z>

Senemoğlu, N., (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Spot Matbaacılık, Ankara.

Sevgi, S. ve Çağlıköse, M. (2020). "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(1), 139-157. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019053981>

Sezer, Ö. (2010). "Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi". Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-19.

Sezer, F. (2011). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". Milli Eğitim Dergisi, 41(192), 74-85.

Shmotkin, D. (1990). "Subjective Well-Being as A Function of Age and Gender: A Multivariate Look for Differentiated Trends". Social Indicators Research, 23, 201-230. <https://doi.org/10.1007/BF00293643>

Shmotkin, D. (2005). "Happiness in the Face of Adversity: Reformulating the Dynamic and Modular Bases of Subjective Well-Being". Review of General Psychology, 9(4), 291-325. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.4.291>

Simons, M. & Kursawe, A. L. (2019). "Metacognitive Therapy for Posttraumatic Stress Disorder in Youth: A Feasibility Study". Frontiers in Psychology, 10, 264-271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00264>

Simons, M., Schneider, S. & Herpertz-Dahlmann, B. (2006). "Metacognitive Therapy Versus Exposure and Response Prevention for Pediatric Obsessive-Compulsive Disorder: A Case Series with Randomized Allocation". Psychotherapy and Psychosomatics, 75(4), 257-264. <https://doi.org/10.1159/000092897>

Singh, B. & Udainiya, R. (2009). "Self-Efficacy and Well-Being of Adolescents". Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 35(2), 227-232.

Sousa, L. & Lyubomirsky, S. (2001). "Life Satisfaction". In J. Worell (Ed.), Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender (pp. 667-676). Academic Press.

Souza, L. A. S. D., Torres, A. R. R., Barbosa, G. A., Lima, T. J. S. D. & Souza, L. E. C. D. (2014). "Self-Efficacy as A Mediator of the Relationship Between Subjective Well-Being and General Health of Military Cadets". Cadernos de Saude Publica, 30, 2309-2319. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00177513>

Spada, M. M., Georgiou, G. A. & Wells, A. (2010). "The Relationship Among Metacognitions, Attentional Control, and State Anxiety". Cognitive Behaviour Therapy, 39(1), 64-71. <https://doi.org/10.1080/16506070902991791>

Spada, M. M., Nikčević, A. V., Moneta, G. B. & Wells, A. (2008). "Metacognition, Perceived Stress, and Negative Emotion". Personality and Individual Differences, 44(5), 1172-1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. & Murphy, C. (2002). "Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition". *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>

Stallings, M. C., Dunham, C. C., Gatz, M., Baker, L. A. & Bengtson, V. L. (1997). "Relationships Among Life Events and Psychological Well-Being: More Evidence for A Two-Factor Theory of Well-Being". *Journal of Applied Gerontology*, 16(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/073346489701600106>

Stam, F., Kouzinou, S., Visscher, C. & Elferink-Gemser, M. T. (2020). "The Value of Metacognitive Skills and Intrinsic Motivation for Current and Future Sport Performance Level in Talented Youth Athletes". *Psychology*, 11(02), 326-340. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.112021>

Stephanou, G. & Karamountzos, D. (2020). "Enhancing Students' Metacognitive Knowledge, Metacognitive Regulation and Performance in Physical Education Via TGFU". *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.12691/ribs-8-1-1>

Sternberg, R. J. (1986). "Identifying the Gifted Through IQ: Why A Little Bit of Knowledge is A Dangerous Thing". *Roeper Review*, 8(3), 143-147. <https://doi.org/10.1080/02783198609552958>

Strobel, M., Tumaşjan, A. & Spörrle, M. (2011). "Be Yourself, Believe in Yourself, and Be Happy: Self-Efficacy as A Mediator Between Personality Factors and Subjective Well-Being". *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(1), 43-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00826.x>

Suh, E., Diener, E., Oishi, S. & Triandis, H. C. (1998). "The Shifting Basis of Life Satisfaction Judgments Across Cultures: Emotions Versus Norms". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 482-493. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.482>

Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). "Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?". *Social Indicators Research*, 78, 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>

Swanson, H. L. (1990). "Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving". *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306-314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>

Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (1989). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Şahin, M. Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S., ve Pala, H. (2012). "Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamların Rolü". *Kastamonu Education Journal*, 20(3), 827-836.

Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). "Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161326>

Şenbay, G. ve Can, G. (2024). ‘‘Ergen Öznel İyi Oluşunun Yordanmasında Algılanan Sosyal Destek ve Bağlanma Stilleri’’. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11095085>

Şencan, B. (2009). *Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ile Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston, MA: pearson.

Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi (Doktora Tezi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). ‘‘Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik’’. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 423-433. <https://doi.org/10.5578/keg.5955>

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). ‘‘Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’’. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187.

Tellegen, A. (1985). ‘‘Structures of Mood and Personality and Their Relevance to Assessing Anxiety, with An Emphasis on Self-Report’’. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Ed.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203728215-49>

Tian, L. (2008). ‘‘Developing Scale for School Well-Being in Adolescents’’. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100-106.

Tong, Y. & Song, S. (2004). ‘‘A Study on General Self-Efficacy and Subjective Well-Being of Low SES-College Students in A Chinese University’’. *College Student Journal*, 38(4), 637-643.

Tonga, Z. ve Halisdemir, D. (2017). ‘‘Ergen Öznel İyi Oluşu ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(12), 1214-1221. <https://doi.org/10.26450/jshsr.206>

Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). ‘‘İlköğretim Öğrencilerinin Biliş Ötesi ve Epistemolojik İnançlarıyla Fen Başarıları, Cinsiyetleri ve Sosyoekonomik Durumları’’. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.

Topkaya, N., Köksal, Z. ve Bayram, S. (2022). ‘‘Ergenlerde İyi Oluşun Yordanmasında Bilişsel Esneklik ve Öz-Şefkatın Rolü’’. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 646-662. <https://doi.org/10.51460/baebd.1084576>

Tosun, A. ve Irak, M. (2008). "Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirtilerle İlişkisi". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 67-80.

Totan, T., Ercan, B. ve Öztürk, E. (2019). "Mutluluk ve Benlik Saygısının Yalnızlıkla İnternet Bağımlılığına Etkilerinin İncelenmesi". *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(10), 20-35.

Tuckman, B. W. (1992). *Educational Psychology: From Theory to Application*. Harcourt Brace Jovanovich.

Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). "Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56. <https://doi.org/10.18039/ajesi.89592>

Turan, M. E. ve İskender, M. (2020). "Ergenlerde Kariyer ve Yetenek Gelişimi Öz-Yeterliğinin, Üst Bilişsel Farkındalık, Yaşam Doyumu ve Algılanan Arkadaş Sosyal Desteği ile İlişkisi". *Ekev Akademi Dergisi*, (84), 435-448. <https://doi.org/10.17753/Ekev1373>

Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). "Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 279-291.

Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri (Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya, S. (2011). "Humor Styles and Socio-Demographic Variables as Predictor of Subjective Well-Being of Turkish University Students". *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158-170.

Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel Davranışçı Terapi Temel İlkeler ve Uygulama*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Ulutaş, A. (2016). "Ergenlerde Sosyal Öz-Yeterlik Algısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Bir Model Önerisi". *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 831-841. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000202335>

Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi (Doktora Tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). "Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.

Van der Stel, M. & Veenman, M. V. (2010). "Development of Metacognitive Skillfulness: A Longitudinal Study". *Learning and Individual Differences*, 20(3), 220-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>

van Loon, M. H., de Bruin, A. B., van Gog, T., van Merriënboer, J. J. & Dunlosky, J. (2014). "Can Students Evaluate Their Understanding of Cause-and-Effect Relations? The Effects of

Diagram Completion on Monitoring Accuracy”. *Acta Psychologica*, 151, 143-154. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.06.007>

Vardarlı, G. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması, (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Veenhoven, R. (1988). “The Utility of Happiness”. *Social Indicators Research*, 20, 333-354. <https://doi.org/10.1007/BF00302332>

Veenhoven, R. (1996). “The Study of Life Satisfaction”. In W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel & B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11-48): Eötvös University Press.

Veenman, M. V. J. (2016). “Metacognition”. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 26–40). Routledge.

Veenman, M. V. & Beishuizen, J. J. (2004). “Intellectual and Metacognitive Skills of Novices While Studying Texts Under Conditions of Text Difficulty and Time Constraint”. *Learning and Instruction*, 14(6), 621-640. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004>

Veenman, M. V. & Spaans, M. A. (2005). “Relation Between Intellectual and Metacognitive Skills: Age and Task Differences”. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). “Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations”. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>

Veenman, M. V., Wilhelm, P. & Beishuizen, J. J. (2004). “The Relation Between Intellectual and Metacognitive Skills from A Developmental Perspective”. *Learning and Instruction*, 14(1), 89-109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004>

Vera, E. M., Shin, R. Q., Montgomery, G. P., Mildner, C. & Speight, S. L. (2004). “Conflict Resolution Styles, Self-Efficacy, Self-Control, and Future Orientation of Urban Adolescents”. *Professional School Counseling*, 8(1) 73-80.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1990). “What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature”. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). “Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Watson, D. & Tellegen, A. (1985). “Toward A Consensual Structure of Mood”. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>

Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy, S. & Gai, O. (2013). “Relationships Among Higher-Order Strengths Factors, Subjective Well-Being, and General Self-Efficacy—The Case of Israeli Adolescents”. *Personality and Individual Differences*, 55(3), 322-327. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.006>

- Wei, M., Russell, D. W. & Zakalik, R. A. (2005). ‘‘Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness, and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study’’. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.602>
- Wells, A. (2000). *Emotional Disorders and Metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester, UK: Wiley.
- Wells, A. (2004). ‘‘A Cognitive Model of GAD: Metacognitions and Pathological Worry’’. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Ed.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (pp. 164–186). New York: Guilford.
- Wells A., (2009). *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. Newyork: Guilford Press.
- Wells, A. (2010). ‘‘Metacognitive Theory and Therapy for Worry and Generalized Anxiety Disorder: Review and Status’’. *Journal of Experimental Psychopathology*, 1(1), 133-145. <https://doi.org/10.5127/jep.007910>
- Wells, A. (2013). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: A Practice Manual and Conceptual Guide*. John Wiley & Sons.
- Wells, A. (2019). ‘‘Breaking the Cybernetic Code: Understanding and Treating the Human Metacognitive Control System to Enhance Mental Health’’. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02621>
- Wells, A. & Capobianco, L. (2020). ‘‘Metacognition’’. In J. S. Abramowitz & S. M. Blakey (Ed.), *Clinical handbook of fear and anxiety: Maintenance processes and treatment mechanisms* (pp. 171–182). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000150-010>
- Wells, A. & Carter, K. (2001). ‘‘Further Tests of A Cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder: Metacognitions and Worry in GAD, Panic Disorder, Social Phobia, Depression, and Non-Patients’’. *Behavior Therapy*, 32, 85-102. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(01\)80045-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(01)80045-9)
- Wells, A. & Carter, K. (2009). ‘‘Maladaptive Thought Control Strategies in Generalized Anxiety Disorder, Major Depressive Disorder, and Non-Patient Groups and Relationships with Trait-Anxiety’’. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2, 224-234. <https://doi.org/10.1521/ijct.2009.2.3.224>
- Wells, A. & Cartwright-Hatton, S. (2004). ‘‘A Short Form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30’’. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
- Wells, A. & Matthews, G. (1994). *Attention and Emotion. A Clinical Perspective*. Hove, UK: Erlbaum.
- Wells, A. & Matthews, G. (1996). ‘‘Modelling Cognition in Emotional Disorder: The S-REF Model’’. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 881–888. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00050-2)

Willemse, M. (2008). Exploring the Relationship Between Self-Efficacy and Aggression in A Group of Adolescents in the Peri-Urban Town of Worcester (Master Thesis). South Africa: University of Stellenbosch, Stellenbosch.

William, R. M., Martin, E. S. & Harold, M. K. (1975). "Learned Helplessness, Depression, and Anxiety". *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 161(5), 347-357. <https://doi.org/10.1097/00005053-197511000-00009>

Wills, T. A. & Fegan, M. F. (2001). "Social Networks and Social Support". In A. Baum, T.A. Revenson, & J.E. Singer (Ed.), *Handbook of health psychology* (pp. 209-235). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilson, C. & Hall, M. (2012). "Thought Control Strategies in Adolescents: Links with OCD Symptoms and Meta-Cognitive Beliefs". *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(4), 438-451. <https://doi.org/10.1017/S135246581200001X>

Wilson, W. R. (1960). *An Attempt to Determine Some Correlates and Dimensions of Hedonic Tone* (Doctoral Dissertation). Northwestern University.

Wood, W., Rhodes, N. & Whelan, M. (1989). "Sex Differences in Positive Well-Being: A Consideration of Emotional Style and Marital Status". *Psychological Bulletin*, 106(2), 249-264. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.249>

Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2007). "Wisconsin Kart Eşleme Testi Performansında Gelişimin Niceliksel ve Niteliksel Etkileri". *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 24-32.

Yalçın, K. ve Karakaş, S. (2008). "Çocuklarda Bilgi İşlemedeki Üst İşlemlerin Yaşa Bağlı Değişimi". *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 257-265.

Yıldız, T. ve Kılınç, A. Ç. (2021). "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi". *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(1), 34-47. <https://doi.org/10.51280/yjer.2021.012>

Yap, S. T. & Baharudin, R. (2016). "The Relationship Between Adolescents' Perceived Parental Involvement, Self-Efficacy Beliefs, and Subjective Well-Being: A Multiple Mediator Model". *Social Indicators Research*, 126, 257-278. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0882-0>

Yarcheski, A., Mahon, N. E. & Yarcheski, T. J. (2001). "Social Support and Well-Being in Early Adolescents: The Role of Mediating Variables". *Clinical Nursing Research*, 10(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/C10N2R6>

Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi* (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S. (2018). "Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Üstbiliş Düzeylerinin ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi". *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 345-359. <https://doi.org/10.31461/ybpd.478948>

Yavaş, G. (2020). Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri, Oyun Bağımlılığı ve Akran İlişkilerinin, Öznel İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazıcı Kabadayı, S. ve Öztürk, H. (2020). "Bir Öz Düzenleme Becerisi Olan Dikkat Kontrolü ile Öznel İyi Oluş ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 230-242. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.8>

Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Bilişsel Esnekliklerinin İncelenmesi". Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9(54), 913-935.

Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2020). "The Relationship Between Altruism and Life Satisfaction: Mediator Role of Cognitive Flexibility". Cukurova University Faculty of Education Journal, 49(1), 142-162. <https://doi.org/10.14812/cuefd.628825>

Yenice, N., Özden, B. ve Hiğde, E. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Üstbiliş Farkındalıklarının ve Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi". Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 36(2), 1-18. <https://doi.org/10.7822/omuefd.373025>

Yetim, Ü. (1991). Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, M. (2023). Lise Öğrencilerinde Üstbiliş, Psikolojik Sağlık ve Öz-Şefkat ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tıpta Uzmanlık Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi.

Yıldız, M. A. (2014). Ergenlerde Anne-Babaya Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme ve Baş Etme Yöntemlerinin Çoklu Aracılık Rolü (Doktora Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. A. (2024). "Validating the Turkish Adaptation of the Positive and Negative Affect Scale-Children (PANAS-C) for Turkish Adolescents". Psychology in the Schools, 61(6), 2274-2290. <https://doi.org/10.1002/pits.23167>

Yılmaz, G. (2014). "Medya Şiddetinin Çocuklar Üzerine Etkileri Çocuk ve Şiddet: Toplumsal Şiddetin Cenderesinde Çocuklar". 5. Uluslararası Risk Altında ve Korunması Gereken Çocuklar Sempozyumu Seçilmiş Bildirileri, (3), 29-41.

Yılmaz, S. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin İnsani Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yokuş, T. ve Yürüdü, F. E. (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık ve Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki". Turkish Journal of Arts and Social Sciences, 1(1), 22-34.

Young, P. T. (1961). *Motivation and Emotion: A Survey of the Determinants of Human and Animal Activity*. New York: John Wiley. <https://doi.org/10.1037/13138-000>

Yücesoy, G. (2019). *Lise Öğrencilerinin Öz-Yeterlikleri ile Üst-Bilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhang, Y., Chen, B. L., Ge, J., Hung, C. Y. & Mei, L. (2019). "When is the Best Time to Use Rubrics in Flipped Learning? A Study on Students' Learning Achievement, Metacognitive Awareness, and Cognitive Load". *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1207-1221. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1553187>

Zigmond, A. S. & Snaith, R. P. (1983). "The Hospital Anxiety and Depression Scale". *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective". In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>